

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens - PPGEL
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

VOLUME 11 – Dezembro de 2017
ISSN: 2176-5782



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

REITOR

José Bites de Carvalho

VICE-REITORA

Carla Liane Nascimento Santos

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PROGRAD

Káthia Marise Borges Sales

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPG

Tania Maria Hetkowski

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – PROEX

Maria Celeste Souza de Castro

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO – PROAD

Luzinete Gama

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDO DE LINGUAGENS - PPGEL

Profa. Dra. Márcia Rios da Silva

**Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens –
PPGEL**

Profa. Dra. Sayonara Amaral de Oliveira

Coordenadora da Linha de Pesquisa 1: Leitura, Literatura e Identidades

Profa. Dra. Celina Márcia de Souza Abbade

Coordenadora da Linha de Pesquisa 2: Linguagens, Discurso e Sociedade.

REVISTA TABULEIRO DE LETRAS

Editor-Chefe: Prof. Dr. Ricardo Oliveira de Freitas

COMISSÃO EXECUTIVA

Editora de texto: Celina Márcia de Souza Abbade e Sayonara Amaral de Oliveira

Editor de Layout: Ricardo O. de Freitas

Revisor: Reinaldo Alves de Miranda

COMISSÃO EDITORIAL

Adelaide Augusta de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia

Celina Márcia Abbade, Universidade do Estado da Bahia

Gilberto Sobral, Universidade do Estado da Bahia

Sayonara Amaral de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia

PARECERISTAS Ad Hoc

Prof. Dr. Adeíto Manoel Pinho – Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Célia Regina da Silva – Universidade Federal do Sul da Bahia

Prof. Dr. Gilberto Sobral – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rodrigo Oliveira Fonseca – Universidade Federal do Sul da Bahia

Profa. Dra. Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz – Universidade Estadual de Feira de Santana

CONSELHO CONSULTIVO

Prof. Dra. Alana de Oliveira F. El Fahl (UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana)

Prof. Dra. Alba Valéria Silva (UFBA – Universidade Federal da Bahia)

Profa. Dra. Cilza Carla Bignotto (UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Denise Zoghbi (UFBA – Universidade Federal da Bahia)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima (UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

Prof. Dr. Elmo Santos (UFBA – Universidade Federal da Bahia)

Prof. Dra. Enivalda Nunes Freitas Souza (UFU – Universidade Federal de Uberlândia)

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (UFAL – Universidade Federal de Alagoas)

Profa. Dra. Janaína Weissheimer (UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte)
Profa. Dra. Josane Moreira de Oliveira (UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana)
Prof. Dr. José Henrique Santos (UNEB – Universidade do Estado da Bahia)
Profa. Dra. Kênia Maria de Almeida (UFU – Universidade Federal de Uberlândia)
Profa. Dra. Lígia Negri (UFPR – Universidade Federal do Paraná)
Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais)
Profa. Dra. Maria Jose Bocorny Finatto (UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Profa. Dra. Mairim Linck Piva (FURG – Universidade Federal do Rio Grande)
Profa. Dra. Nancy Rita Ferreira Vieira (UFBA – Universidade Federal da Bahia)
Profa. Dra. Nelly Medeiros de Carvalho (UFPE – Universidade Federal de Pernambuco)
Prof. Dra. Regina Kohlrausch – (PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)
Profa. Dra. Rejane Vecchia (USP – Universidade de São Paulo)
Profa. Dra. Renata Maria de Souza Nascimento (UNEB – Universidade do Estado da Bahia)
Prof. Dr. Ricardo Postal (UFPE – Universidade Federal de Pernambuco)



**TABULEIRO
DE LETRAS**

VOLUME 11 – Dezembro de 2017
ISSN: 2176-5782

TABULEIRO DE LETRAS

Prezadxs Leitores,

Mais um número sendo lançado, mais um ano sendo concluído, mais um tanto de mudanças e transformações ocorrendo no Brasil e no mundo e nós, com a vossa imprescindível ajuda e dxs autores aqui reunidxs, continuamos contribuindo para qualificar a área da Literatura e da Linguística, ao promovermos proeminentes discussões em torno dos interesses e questões pertinentes à área, assim como, através da publicação de textos especializados e capacitados, do nosso comprometimento com a regularidade da publicação, da avaliação anônima e neutra dos textos publicados e da inserção da Revista em bases de dados conceituadas, nacional e internacionalmente, a fim de obtermos indexação e qualificação positivas.

Desse modo, esse número representa mais um semestre de esforço para mantermos nosso compromisso com a divulgação de resultados de pesquisas, com as discussões teóricas e com o desenvolvimento científico no campo das Letras, incentivando o desenvolvimento de pesquisas na Área e dando ênfase à relevância do uso de metodologias e referenciais que possam contribuir para o desenvolvimento do campo da Literatura e da Linguística, assim como da Cultura, das Artes e da Comunicação.

O presente número conta com um número expressivo de textos. A procura elevada e o interesse de autores das mais diversas instituições e regiões em publicar em nossa Revista somente reforça a importância e impacto da Revista para a Área, assim como o reconhecimento dos esforços feitos pela nossa equipe editorial para qualificar o periódico.

Esperamos que os textos aqui reunidos possibilitem, de modo bastante positivo e edificante, o diálogo com os vossos interesses e que vocês, leitores, tenham fôlego para examinar cada um dos textos aqui apresentados.

O primeiro artigo, de autoria João Antônio de Santana Neto, intitulado *As relações de poder em Salvador no século XVII: Um gesto de interpretação de José de Alencar*, reflete sobre as formações ideológicas e discursivas presentes no romance de autoria de José Alencar, tendo com referencial teórico e metodológico a Análise do Discurso, como

proposta por Michel Pêcheux. O texto também é importante contribuição para os estudos da identidade nacional e da literatura e cultura popular brasileiras.

O segundo artigo, intitulado *La cocina como campo sexuado: contrapunteo entre inmigrantes canarios y haitianos en la región oriental de Cuba* (*A cozinha como um campo sexuado: contraponto entre imigrantes canários e haitianos na região leste de Cuba*), de autoria do antropólogo Juan Carlos Rosario Molina; professor da Universidad de Oriente, em Santiago de Cuba, analisa o modo como a cozinha, em seus termos instrumentais e simbólicos, serviu como campo de reprodução social para migrantes das Ilhas Canárias e do Haiti. Relações interétnicas e internacionais são elementos importantes para a construção de narrativas que servem como alicerce para o fortalecimento das identidades culturais em Cuba.

Em *A discursivização da mulher no lar na década de 1950 no periódico Jornal das Moças*, nosso terceiro artigo, a autora Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez apresenta uma análise de discursividades feitas pela revista feminina citada, ao reconhecer que a mídia é importante difusora de ideologias. Para tanto, toma como base a Análise do Discurso, como proposta por Michel Pêcheux, e tenta encontrar traços de intencionalidade nas matérias publicadas pela revista, considerando o contexto histórico e cultural no qual a publicação está inserida.

O quarto artigo, intitulado *Divulgação científica em torno do palavrão: Uma análise da recontextualização do discurso sobre ciência na mídia impressa*, de autoria de Carlos Alexandre Molina Noccioli e Cristiane Cataldi dos Santos Paes, é outro texto que toma a Análise do Discurso como método. Os autores fazem uma análise do tratamento linguístico-discursivo dado a uma matéria sobre palavrões na revista Superinteressante. Ao considerarem a linha editorial da revista, os autores, nesse texto, revelam o modo com que a revista esteve associada à reprodução do senso comum e às corriqueiras estratégias de atração de público.

Em *O estudo do processo criativo do poema The Armadillo a partir de categorias espaciais*, nosso quinto artigo, a autora Elisabete da Silva Barbosa apresenta um estudo da espacialidade com base em processos de criação promovidos por Elizabeth Bishop no referido poema. A autora defende a ideia de que o espaço contribui para a produção de imagens, assim como alimenta o processo criativo da escrita. O texto contribui para os estudos da interseccionalidade entre literatura e geografia, tema que já vem tomando corpo, desde algum tempo, nos estudos do cinema e vídeo e da literatura e cidade.

Eva Maria Nery Rocha e Norma da Silva Lopes (UNEB), autoras do sexto artigo, intitulado *Variação entre duas formas do Particípio no Português de Salvador – BA*, tratam da variação em formas de participios de verbos considerados de participio único ou duplo pela tradição gramatical. Para tanto, fazem análises de redações de vestibulandos e de entrevistas orais, realizadas em Salvador, a fim de contribuir para os estudos de morfologia verbal e variação.

O sétimo artigo, *A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social*, de autoria de Flávio Almeida dos Anjos, destaca a importância da Linguística Aplicada para pensar o fenômeno social. Para tanto, o autor apresenta um histórico da Linguística Aplicada como área de investigação e o comprometimento do ensino e da aprendizagem da língua inglesa com a realidade social, o que somente evidencia o compromisso social da área.

Em *A tradução intersemiótica em Frankenstein, de Mary Shelley, The Little Girl Lost, de William Blake, e a série The Frankenstein Chronicles*, nosso oitavo artigo, os autores Suellen Cordovil da Silva e Teófilo Augusto da Silva investigam a tradução intersemiótica em três distintas obras, apresentando relações entre estas. O trabalho contribui para os estudos intersemióticos que têm como base a literatura e o diálogo com outras expressões semióticas, como a TV, o vídeo e o cinema.

No nono artigo, *Cartas e Carta do Leitor: o que diz a Literatura sobre o Tema*, de autoria de Valfrido da Silva Nunes, o leitor tem acesso às discussões acerca do gênero carta do leitor na mídia impressa. O texto estabelece diálogo com as teorias da Linguística, assim como, da Comunicação, a fim de compreender as noções de uso social do gênero e as suas complexidades.

No décimo artigo, intitulado *O signo e seus conceitos: De Saussure a Bakhtin/Volochinov*, os autores Charlies Uilian de Campos Silva e Verônica Franciele Seidel analisam duas noções de signo: o signo linguístico e o signo ideológico. Para tanto, tomam como base o estabelecido por Ferdinand Saussure e Mikhail Bakhtin. O texto acrescenta elementos importantes para a teoria linguística e para as discussões acerca do signo linguístico e do signo ideológico.

Em *The broadening of the concept of creativity in English as a Second Language creative writing classes (O aprofundamento do conceito de criatividade em aulas de escrita criativa em Inglês como Segunda Língua)*, nosso décimo primeiro artigo, Carlos Eduardo de Araújo Plácido, ao reconhecer a insuficiência de resultados de estudos sobre escrita criativa em inglês (ECI) no Brasil, se propõe investigar o desenvolvimento dos

conceitos de criatividade com base em questionários respondidos por alunos de graduação de Universidade de São Paulo – USP. O texto é uma contribuição relevante para os estudos da ECI, sobretudo, pelo fato de apresentar os resultados da pesquisa feita junto aos alunos, para além das suas contribuições teóricas

Nosso décimo segundo artigo, *Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada*, de autoria de Jaqueline Laís Salles, Nelza Maura Pallu e Rodrigo Smaha Lopes, analisa métodos de ensino em língua inglesa. Os autores consideram que há uma lacuna entre os objetivos do professor e as expectativas do aluno. Considerando as transformações e mudanças recentemente vivenciadas pelo mundo moderno, o texto tenta apontar caminhos para a incorporação, pelos educadores, de novos métodos, abordagens e posturas em sala de aula.

Esse número conta, ainda, em Seção Livre, com o texto intitulado *Poéticas orais no Norte e a Quarta Morada do Rei Sebastião*, de autoria de Fernando Alves da Silva Júnior e Sônia Moraes do Nascimento, aonde os autores problematizam a presença do sebastianismo no Estado do Pará. O texto permite ao leitor compreender a importância do sebastianismo na região norte do país, desmistificando a ideia de que o sebastianismo esteve restrito, única e exclusivamente, ao estado do Maranhão. Revela, por extensão, a importância das práticas de narrativas orais e das redes por tais práticas criadas entre comunidades de maranhenses e outras comunidades do norte do país para promover e expandir o sebastianismo.

Para concluir, Ineildes Calheiro e Eduardo Oliveira assinam resenha acerca da relevante obra *Para educar crianças feministas – um manifesto*, da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

Boa leitura!

TABULEIRO DE LETRAS

As relações de poder em Salvador no século XVII: Um gesto de interpretação de José de Alencar¹

Power relations in Salvador in the 17th century: A gesture of interpretation of José de Alencar

João Antonio de Santana Neto²

RESUMO: Neste trabalho, tem-se por objetivo aplicar pressupostos teóricos da Análise de Discurso filiada a Pêcheux, com vistas a estudar a cidade do Salvador no ano de 1609 em uma perspectiva discursiva. Entre os pressupostos teóricos destacam-se formações ideológica e discursiva, interdiscurso, memória discursiva e arquivo, sujeito. O *corpus* selecionado para este trabalho é composto por recortes do romance *As minas de prata*, de José de Alencar (1865), uma vez que na obra são apresentadas as relações de poder. Alencar, enquanto formulador, é interpelado pela ideologia e é assujeitado à língua, para se constituir em um sujeito que se filia a uma formação discursiva e exerce a função-autor, expressando um gesto de interpretação literário, o qual está vinculado à formação ideológica definida por Martius e, conseqüentemente, à formação discursiva do Romantismo, que busca desenvolver a tarefa nacionalista de cunhar uma identidade nacional e perpetuar a história pátria na criação dessa imagem exemplar. Nessa perspectiva, Alencar apresenta uma identificação plena com a forma-sujeito universal da formação discursiva a que se filia.

Palavras-chave: Análise do discurso; Gesto de interpretação; Romance histórico; José de Alencar; *As Minas de Prata*.

ABSTRAT: In this work the objective is to apply theoretical Discourse Analysis to the subsidiary Pêcheux study the city of Salvador in the year 1609 in a discursive perspective. Among the theoretical assumptions are ideological and discursive formations, interdiscourse, discursive and memory file, subject. The *corpus* selected for this job consists of clippings from the novel *The silver mines*, by José de Alencar (1865), since they are presented the power relations. Alencar, while formulator, is asked by the ideology and is subordinate to the language, to become a subject who joins a discursive formation and exerts the function-author, expressing a gesture of literary interpretation, which is linked to the ideological training defined by Martius and, consequently, the discursive formation of Romanticism, which seeks to develop the nationalist task of coining a national identity and perpetuate the history homeland in creating this image instance. From this perspective, Alencar presents a full identification with the universal subject form of the discursive formation to which he belongs.

¹ Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa “Retratos de Salvador: gestos de interpretação do discurso literário sobre a cidade do Salvador II”.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL), Departamento de Ciências Humanas – Campus I – da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: jneto@uneb.br

Keywords: Discourse analysis; Gesture of interpretation; Historical novel; José de Alencar; *The silver mines*.

Neste trabalho, tem-se por objetivo aplicar pressupostos teóricos da Análise de Discurso filiada a Pêcheux, com vistas a estudar a cidade do Salvador em seus aspectos urbanos e em uma perspectiva discursiva. Entre os pressupostos teóricos que se filiam a Pêcheux, destacam-se formações ideológica e discursiva, interdiscurso, memória discursiva e arquivo, sujeito.

O *corpus* selecionado para este trabalho é composto de recortes do primeiro e do nono capítulos do romance *As minas de prata*, de José de Alencar (1865), uma vez que nesses trechos da obra é apresentado um “retrato” da referida cidade, em uma narrativa complexa, que se reporta ao ano de 1609.

Na análise, parte-se do princípio de que um texto literário é a materialização de um discurso o qual, embora se apresente de forma representada, pode remeter-se às relações concretas do meio social. Dessa forma, no discurso, o indivíduo, enquanto formulador, é interpelado pela ideologia e assujeitado à língua, para se constituir, em um sujeito que se filia a uma formação discursiva e exerce a função-autor, expressando um gesto de interpretação. A função-autor é, portanto, constituinte da noção de sujeito, visto que aquela é a “responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito” (ORLANDI, 1996, p. 69).

Convém salientar que, no caso, o gesto de interpretação literário está subordinado à formação ideológica a que se filia a formação discursiva tomada pelo formulador no exercício da função-autor para se subjetivar. Nesse jogo, o sujeito identifica-se imaginariamente com a forma-sujeito e se constitui em “sujeito do discurso”, em um efeito-sujeito, de uma formação discursiva, a qual é definida como o domínio do saber constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito, mas também o que não pode, não deve ser dito.

O funcionamento do sujeito do discurso somente é possível por meio dessa relação entre o sujeito e a formação discursiva. Logo, esse sujeito não está na origem do dizer, visto que é afetado pessoal e socialmente pela ideologia dominante. No campo pessoal, o indivíduo é dotado de um inconsciente; na sua constituição social, é interpelado pela ideologia. Por conseguinte, trata-se de um sujeito histórico-ideológico, que é também constituído pelo inconsciente que o afeta. Ao ser interpelado pela ideologia, o indivíduo não tem consciência desse fato, razão pela qual acredita ser a origem do dizer, dominando o que diz nas suas

práticas discursivas. Assim, esse sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer, quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes. Tem-se aí o que Pêcheux denominou de esquecimento nº 1, ou esquecimento ideológico, que atua na instância do inconsciente e é fruto do modo pelo qual o sujeito é afetado pela ideologia.

O sujeito, na função-autor, realiza um gesto de interpretação, representa-se na posição de autor, inscreve sua formulação no repetível histórico (interdiscurso) e historiciza o seu dizer. Ao realizar essas atividades, a questão da interpretação é trazida para a questão da autoria. Mas, uma vez inscrito em uma formação discursiva, também há a questão do silenciamento, visto que é na incompletude da linguagem que se inscreve a questão do silêncio, e a interpretação é vista como um movimento que ocorre entre a paráfrase e a polissemia.

Partindo do pressuposto de que para uma palavra ter sentido é necessário que ela já tenha sentido, o significar deriva, então, do interdiscurso. Tem-se a ilusão de que o sentido se origina nesse dizer, não tem história. Essa ilusão é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que a posição-sujeito seja estabelecida, daí resultando o movimento da identidade e o movimento dos sentidos.

O interdiscurso é composto por tudo o que já foi dito, constituindo-se num complexo de formações discursivas, pois estão presentes todos os sentidos já produzidos, de modo que ele não admite lacunas, pelo contrário, é saturado (cf. INDURSKY, 2011).

Já a memória discursiva, segundo Courtine (1981, p. 53), “diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos”, logo ela refere-se aos enunciados que se inscrevem na formação discursiva, no interior da qual eles recebem seu sentido. Isso significa que a memória discursiva cobre apenas os sentidos autorizados pela forma-sujeito no âmbito de uma formação discursiva (cf. INDURSKY, 2011).

O arquivo, por sua vez, é a memória institucionalizada no interior do interdiscurso, ou seja, é a estabilização de sentidos, visto que, no arquivo, “o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito de relações de forças” (ORLANDI, 2003, p. 15). Então, o arquivo se estabelece por meio do realizado, principalmente sobre o dito, resultando num efeito de fechamento, no entanto possível de recuperação pelas condições de produção. Ao contrário do interdiscurso, que se estrutura pelo esquecimento, o arquivo é constituído pelo que não se esquece, ou melhor, pelo que não se deve esquecer. Por isso, no arquivo fala a voz comum, a voz de todos, embora dividida.

Para que se possa aclarar o exposto acima convém que sejam recuperadas algumas informações concernentes às condições de produção do discurso romântico de Alencar, materializado no romance intitulado *As minas de prata* (1865). O jornalista e advogado cearense José Martiniano de Alencar, enquanto sujeito destinador do discurso (A), ao dirigir-se ao leitor brasileiro, sujeito destinado (B), com a publicação, em 1862, de dezenove capítulos iniciais do romance *As minas de prata*, em dois fascículos da *Bibliotheca Brasileira*, vale-se da língua (L), que é material, está sujeita a equívocos e à historicidade, já que, na perspectiva discursiva, língua não é apenas estrutura. Segundo o próprio Alencar (A) relata em *Como e porque sou romancista*, somente três anos depois, o romance – inicialmente concebido como continuação de *O guarani* – foi publicado em seis volumes pela editora B. L. Garnier, e acrescenta: “A composição dos cinco últimos volumes das *Minas de prata* ocupou-me três meses, entre 1864 e 1865; porém, a demorada impressão estorvou-me um ano, que tanto durou” (ALENCAR, 1998, p. 72).

A segunda edição do referido romance é de 1877, então dividido como se conhece atualmente, em três volumes, sendo que isso não significou o simples agrupamento dos seis tomos anteriores em duplas, mas sim a redistribuição de capítulos iniciais e finais na nova divisão. Entre 1862 e 1865 foram adicionados capítulos àqueles publicados inicialmente, retiraram-se as notas ao primeiro fascículo da *Bibliotheca Brasileira*, e o subtítulo “continuação do Guarany” foi suprimido.

Segundo Abreu (2002, p.7), a respeito das notas de rodapé dos três romances “indianistas” de Alencar, *O guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*, há dois tipos de narrador: um contemplativo e um histórico, sendo o primeiro responsável pelo enredo e o segundo, por aprofundar aquilo que fora afirmado pelo anterior:

A onisciência do primeiro narrador ocupa um lugar de inegável preponderância, revestindo a sua utilização de um significado muito especial: plasmar a história gloriosa do ancestral brasileiro [no caso, o indígena], sem interferir muito nos acontecimentos. A sua posição é, assim, reverenciadora da personagem que compõe. O segundo, ao contrário, é talhado para dirigir a leitura e, freqüentemente, intervém no texto a fim de emitir juízos de valor, fundamentando e outorgando o discurso anterior, em virtude da ambicionada credibilidade adquirida pelo fornecimento de provas e citações, uma espécie de trabalho argumentativo empregado para convencer e conquistar o leitor (ABREU, 2002, p. 7-8).

Entretanto, Alencar, para constituir-se em sujeito do discurso, necessita subjetivar-se numa dada formação discursiva, a qual está subordinada a uma formação ideológica. Também

essas são possíveis de identificação por meio das condições de produção e de marcas no próprio discurso.

Após a Independência do Brasil e cessadas as lutas pela sua consolidação, os intelectuais brasileiros, juntamente com o Imperador D. Pedro II, refletiram sobre a necessidade de criação de uma imagem de Estado Nacional, com o intuito de definir a jovem nação junto à população interna e à externa. Para tanto, foi criado em 1839 o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), segundo os moldes das academias ilustradas europeias dos séculos XVII e XVIII.

As diretrizes apontadas para o IHGB, de autoria de Carl Friedrich Philipp von Martius, apontavam para o encontro das três raças que deram origem ao povo brasileiro: índio, branco e negro, ainda que privilegiando a raça branca. A necessidade de definir organicamente a população, considerando analogicamente a questão racial e os problemas sociais, fez emergir a observância retrospectiva das dissonâncias surgidas em meio à diversidade do povo, para que então fossem reorganizadas em imagem exemplar a ser registrada para a posteridade.

Ao assumirem a tarefa nacionalista de cunhar uma identidade nacional e perpetuar a história pátria, os escritores românticos desempenharam um papel fundamental na criação dessa imagem exemplar. Entre esses escritores, encontra-se José de Alencar, cujos romances foram classificados por ele mesmo (cf. ALENCAR, 1959, p. 697) em três fases: primitiva, que recriava lendas e mitos; histórica, que tratava do período colonial e abordava a troca cultural entre os indígenas e os estrangeiros; e a última fase, chamada de infância da literatura brasileira, que representava a sociedade nascente após a Independência e os consequentes ajustes pelos quais passavam a vida rural e urbana.

É justamente na segunda fase mencionada que se encontra o romance histórico *As minas de prata*, gesto de interpretação literário de Alencar que está vinculado à formação ideológica definida por Martius e, conseqüentemente, à formação discursiva do Romantismo. Nessa perspectiva, Alencar, enquanto formulador do discurso apresenta uma identificação plena com a forma-sujeito universal da formação discursiva, trata-se, portanto, do “bom sujeito” (cf. INDURSKY, 2011).

Para levar a cabo a tarefa a qual compreendia uma observância retrospectiva, Alencar valeu-se do arquivo (memória institucionalizada), composto pelos livros de história e pelas crônicas coloniais, como podem ser vistas nas notas de rodapé, que foram retiradas nas edições posteriores a de 1862, publicada na *Bibliotheca Brasileira*. As referências ao Pe. Manoel Mendes, compositor de cantochão e solfas da Igreja, aos historiadores Varnhagen e

Rocha Pitta, aos cronistas Fernão Cardim e Gabriel Soares de Sousa, este citado já no primeiro capítulo do romance, compõem a formulação. O senhor de engenho do sul do Recôncavo Baiano, Gabriel Soares de Sousa, um dos principais representantes da chamada literatura de viagem do século XVI, em seu *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*, promove, pela primeira vez, a inclusão da figura do indígena das terras americanas no discurso europeu da época, representando um marco de fundação da historicidade do homem americano, ponto de partida para a incorporação desse indivíduo ao fluxo da história ocidental.

Segundo Freitas (2009, p. 19), as notas coligidas pelo autor para *As minas de prata* se enquadram na reconstituição do passado, “já que elas pertencem àqueles capítulos que introduzem as principais personagens do romance e seu pano de fundo, bem como os acontecimentos políticos que também se encaixam nas engrenagens da narrativa”.

Como as notas se encerram no primeiro volume publicado em 1862, a partir da escrita do restante do romance – o que corresponde a uma boa parte do primeiro tomo e aos outros cinco finais – as digressões e referências ficam restritas ao corpo do texto (FREITAS, 2009, p. 19).

A fim de exemplificar como Alencar procede na função-autor, para realizar as referências no corpo do romance, apresenta-se o trecho em que ele adiciona, em relação ao mestre de capela da Sé, Bartolomeu Pires, que este “era dono da ilha da Maré; e Gabriel Soares que o conheceu vinte e dois anos antes, deixou notícia d'elle e de seu engenho” (ALENCAR, 1865, v. 2, p. 97).

O discurso de Alencar apresenta como pano de fundo um ambiente histórico totalmente reconstruído, no qual:

- a ação do romance se desenvolve num passado anterior ao presente do escritor;
- as personagens são tipos bem marcados;
- os papéis históricos em *As minas de prata* são secundários e os ficcionais figuram em primeiro plano;
- a figura dos marginais, apesar de ter um valor inegável, fazendo parte e ajudando a contar a história, nunca se apresenta como principal, nem determina a focalização por parte do narrador;
- a descrição detalhada dos lugares e das personagens é um modo de incorporação e assimilação de dados, a fim de se obter uma veracidade histórica; e
- o narrador desse tipo de escrita tem a função de enfatizar os detalhes, objetivando apresentar e contextualizar o momento histórico.

Alencar também recorreu a um manuscrito publicado pela *Revista do Instituto Histórico*, do terceiro trimestre de 1839, para desenvolver o relato da busca pelas minas de prata. A descoberta desse manuscrito ensejou a expedição do cónego português Benigno José de Carvalho e Cunha, cuja correspondência repercutiu na imprensa e foi publicada na *Revista*, sendo a primeira missiva do religioso impressa no terceiro número de 1841. A esse respeito, Pedro Calmon (1950, p. 172-173) afirma:

O desassombro empolgou a douta sociedade e abriu um capítulo singular na história territorial do país: a expedição de um sacerdote obstinado, em demanda de um castelo de nuvens. Informou-se vagamente em Valença sobre os caminhos que iam dar à serra do Sincorá, em cujas grimpas a suposta cidade erguia os seus velhos mármore, entrou em seguida Paraguaçu acima, até a barra do Uma, varejou a região das „lavras“, antecipou-se à realidade, proclamando de lá que a cidade estava descoberta e não deu mais que falar de si. Era um visionário. O major Manuel Rodrigues de Oliveira, escrevendo da Bahia, declarou que „novos indícios da existência de uma antiga povoação abandonada“ tinham sido achados naqueles sítios enquanto o cónego permanecia „quedo no distrito diamantino de Sincorá“... Na mensagem de 1846 o presidente da província, general Andréia, inclinado à ironia, que na sua linguagem pitoresca tinha lampejos de florete, encerrou a discussão com frase contundente: „Deve haver encanto nisto, e da minha parte já o preveni de que lhe retirava as ordenanças e mesmo me parece tempo de lhe suspenderem os auxílios que recebe da Caixa provincial“.

A história desse manuscrito é relatada por Sebastião da Rocha Pitta (1730), em seu livro *História da América portuguesa*. O historiador Pedro Calmon (1955, p. 22) apresenta o relato de que foi Belchior Dias, neto de Caramuru e pai de Robério Dias na vida real e representando o avô de Estácio Correia no romance, quem primeiro se aventurou na busca do tesouro. Ainda segundo Calmon (1955, p. 25), o historiador Rocha Pitta reuniu avô, filho e neto em uma única personagem, o descobridor e o explorador das minas de prata. Foi, portanto, dessa união e frutos desses relatos a recriação ficcional alencariana.

Essas consultas ao arquivo são fruto de uma interpelação ideológica, com vistas à reconstituição ficcional da sociedade colonial brasileira no início do século XVII e ao episódio da descoberta das minas de prata, atestando a identificação da posição-sujeito adotada por Alencar com a forma-sujeito da formação discursiva do Romantismo brasileiro. Também as referidas consultas ao arquivo e a relação entre personagens reais e ficcionais evidenciam a memória discursiva inerente à formação discursiva, na qual se subjetiva Alencar na função-autor.

A consulta ao arquivo, especialmente às crônicas de Fernão Cardim e de Gabriel Soares de Sousa, permitiu a Alencar retratar aspectos do comportamento da população soteropolitana, visando à chegada do Governador Geral do Estado do Brasil.

A festa comemorativa do Ano Novo e da chegada do Governador Geral, assim como as demais festas soteropolitanas, é composta de dois momentos: um religioso e outro mundano. O religioso é representado pela missa cantada e pelo *Te Deum*; o mundano, pela cavallhada, elemento que busca lembrar os torneios medievos.

Raiava o ano de 1609.

A primeira manhã de janeiro, esfolhando a luz serena pelos horizontes puros e diáfanos, dourava o cabeço dos montes que cingem a linda Bahia do Salvador, e desenhava sobre o matiz de opala e púrpura o soberbo panorama da antiga capital do Brasil.

A cidade nascente apenas, mas louçã e gentil, elevando aos ares as grimpas de suas torres, olhando o mar que se alisava a seus pés como uma alcatifa de veludo, era então, pelo direito da beleza e pela razão da progenitura, a rainha do império selvagem que dormia ainda no seio das virgens florestas.

A natureza preparara no grupo de outeiros apinhados um trono de relva sobre o qual a linda cidade dominava o oceano, sorrindo ao nauta que da extrema do horizonte a saudava com um olhar amigo, para dar-lhe o bom-dia se chegava, e enviar-lhe o último adeus quando se partia.

Despertando com os primeiros raios da alvorada, a população baiana recobrava a atividade depois do repouso. As casas se abriam para receber o ar e a luz da manhã; a pouco e pouco os mil rumores do dia, que são a voz das cidades, iam enchendo o espaço antes ocupado pelo silêncio e pelas trevas (ALENCAR, 1977, p. 9).

A reorganização em imagem exemplar exigiu do escritor romântico uma descrição da coordenada espaço-temporal que envolve a narrativa, pois se trata de um gesto de interpretação literário, o qual descreve o cenário em que ocorre a ação. Esse cenário é marcado pelo emprego do pretérito imperfeito do indicativo cuja ação caracteriza-se pelo uso do pretérito perfeito do indicativo. O tempo está marcado: 1609, primeira década do século XVII, um século após o descobrimento do Brasil e 60 anos após a fundação da cidade do Salvador (1549) por Tomé de Souza. Trata-se de uma jovem cidade à época da narrativa, como também era jovem a independente nação brasileira à época do acontecimento enunciativo da obra.

O romancista ainda adiciona a seguinte nota na edição de 1862:

A Bahia – Gabriel Soares (*Roteiro*) – dá em 1587 oitocentos moradores à Bahia: em 22 anos que vão para 1609, essa população deviase ter elevado ao algarismo de 1,500 pouco mais ou menos. – A capitania tinha em 1587 2,000 – colonos, 4,000 escravos, e 6,000 indios cathequisados, segundo o author citado (ALENCAR, 1862, v. 1, p. II).

Observa-se, em linhas gerais, que Alencar foca em elementos da natureza que reconduzem o interlocutor ao discurso dos cronistas que, por sua vez, se remetem ao discurso de Pero Vaz de Caminha, materializado da sua *Carta a El-Rei de Portugal*, quando descreve as terras recém-descobertas (discurso fundador). Trata-se do emprego da paráfrase, visto que “as relações de parafraseamento que diferentes expressões, palavras e enunciados mantêm entre si no interior de uma matriz de sentido a qual se organiza no âmbito de uma formação discursiva” (INDURSKY, 2011, p. 68). A descrição vale-se de uma adjetivação afetiva e pictórica, característica da formação discursiva do Romantismo na reorganização da imagem exemplar da jovem nação e que estabiliza os sentidos pela memória discursiva.

A jovialidade da cidade também é apresentada, assim como as suas construções, no seio da natureza, figurativizando a jovem nação brasileira. Outro elemento que se destaca é a localização sobre a Baía de Todos os Santos, a relação terra-mar tão importante para a colonização das terras brasileiras. Também esses elementos são fruto da paráfrase, tendo em vista que se inscrevem na matriz de sentido da formação discursiva, na qual Alencar se subjetiva, visto constarem no arquivo.

Mas uma cidade não é apenas natureza e construções. Há também de se observar a relação entre o dia e a noite, visto que à noite há trevas e silêncio; durante o dia tem-se “a voz das cidades” que são “os rumores do dia”. A cordialidade do povo brasileiro está representada pelo “bom-dia” à chegada e pelo adeus à partida. E Alencar, no gesto de interpretação literário, busca também o elemento cultural:

Os mestrais e vilões já percorriam as ruas, não com a calma e regularidade de homens que vão ao trabalho ou ao cumprimento da obrigação diária, mas com a agitação doce e jovial sofreguidão de quem busca o prazer e corre após uma alegre esperança.

Vestidos com maior apuro do que punham nos trajes domingueiros, homens e mulheres saudavam-se entre si com tal efusão, desejando as boas saídas e estreias de ano; apertavam as mãos com tamanha cordialidade, que percebia-se na disposição geral dos ânimos a doce influência de um motivo qualquer de regozijo público.

Com efeito não era a festa do Ano-Bom a causa única da jovial expansão; outra havia. Aquele dia estava marcado para os festejos com que a Bahia desejava solenizar a chegada do novo Governador-Geral do Estado do Brasil, D. Diogo de Menezes e Siqueira, que depois de haver permanecido um ano na Capitania de Pernambuco para dispor sobre coisas da administração, aportara finalmente à capital no dia 17 de dezembro de 1608.

Não havia exemplo de semelhantes demonstrações em uma cidade onde os governadores e capitães-generais, revestidos de poderes absolutos, eram recebidos com desconfiança, e muitas vezes despedidos com alegria. Mas D. Diogo de Menezes, depois Conde da Ericeira, e um dos abalizados varões que governaram o Estado do Brasil, merecia pelo seu nobre caráter e espírito superior uma demonstração especial da parte dos baianos.

Contudo, essa única circunstância não bastara para excitar na classe rica o desejo de receber o novo governador com festas públicas, se o interesse, primeira lei das ações

humanas, não inspirasse o mesmo pensamento como um hábil expediente de política colonial.

Durante o tempo que se demorara em Pernambuco, D. Diogo de Menezes tinha revelado sua força de vontade, e mostrara o firme propósito de repelir a intervenção que o Bispo D. Constantino Barradas e a Companhia de Jesus exerciam anteriormente sobre o governo temporal. A luta se travara com uma questão de etiqueta e precedência, a que dera lugar a procissão do Corpo de Deus celebrada em Olinda.

Justamente nessa época os senhores de engenho, que formavam a classe nobre e rica da Bahia, sustentavam contra os jesuítas a grande questão da servidão dos índios, e compreendiam a vantagem de ter de seu lado um homem como D. Diogo de Menezes, cujo voto autorizado devia pesar nas decisões do Conselho da Índia e no ânimo de El-Rei D. Filipe III.

Por isso, chegado que foi o governador, se concertaram para fazer-lhe uma recepção brilhante. Em quatorze dias estavam concluídos todos os preparativos e aprestos necessários para solenizar com a entrada do ano os benefícios do novo governo.

O programa do festejo primava pela variedade e boa escolha. Depois da missa cantada, seguida de *Te Deum*, havia alardo da gente de guerra e companhias de ordenanças em frente aos paços; à tarde devia correr-se no Terreiro do Colégio uma luzida cavalhada com a qual se dariam jogos, torneios e alcanzias; à noite danças pelas ruas e arcos de luminárias concertados com palmeiras ou festões de flores na Praça do Governador.

Não era preciso tanto para excitar a imaginação viva da mocidade baiana e fazer girar como corrupios todas as comadres devotas e mexeriqueiras, de que a metrópole brasileira já naquele tempo estava abundantemente provida.

A Bahia não passava então de uma pequena cidade habitada por cerca de mil e quinhentas almas; mas seus vizinhos eram abastados e gostavam do luxo; havia muitos colonos ricos de fazendas de raiz, peças de prata e ouro, jaezes de cavalo e alfaias de casa; alguns tinham o melhor de cinco mil cruzados de renda, e diz Gabriel Soares, “tratavam suas pessoas mui honradamente com muitos cavalos, criados e escravos”.

Esses cabedais, que atualmente parecem mesquinhos, eram naquele tempo avultados; a facilidade com que se adquiriam e o gênio natural da população inclinada ao fausto e prodigalidade alimentavam na Bahia e Pernambuco um luxo superior ao de Lisboa, e entretinham o gosto pelas festas e divertimentos (ALENCAR, 1977, p. 9-10).

A consulta ao arquivo, especialmente às crônicas de Fernão Cardim e de Gabriel Soares de Sousa, permitiu a Alencar retratar aspectos do comportamento da população soteropolitana, com vistas à chegada do Governador Geral do Estado do Brasil. Observa-se que, nesse primeiro capítulo do romance, já é delineado o conflito entre o laico e o religioso, o qual é figurativizado por Estácio Correia e Pe. Gusmão de Molina na busca pelas minas de prata. Este último, padre jesuíta espanhol, apresentado no oitavo capítulo, deseja a fortuna, para angariar postos na Companhia de Jesus e satisfazer sua ambição pessoal, e também figurativiza a espoliação das terras brasileiras pelo estrangeiro.

Durante o século XIX há uma busca pela separação entre o Estado e a Igreja, eco da Revolução Francesa. No romance, o Pe. Gusmão de Molina, visitador da Companhia de Jesus, representa toda a Companhia e antecipa a expulsão dos jesuítas do Império Português, empreendida pelo Marquês de Pombal no século XVIII.

A questão da servidão dos índios, no século XVII, constituía-se um grave conflito entre a elite colonial, formada pelos senhores de engenho, e os jesuítas. Em sua *História geral do Brasil*, Varnhagen relata a natureza do conflito entre D. Diogo de Menezes e Siqueira, o Governador Geral, e D. Constantino Barradas³, o Bispo da Diocese da Bahia, ao mostrar o descontentamento do Governador Geral com a ingerência do referido Bispo e da Companhia de Jesus no governo, para depois salientar a posição que o Governador mantinha a respeito do meio de governar os autóctones.

Acerca do melhor meio de governar os índios, já pelo que dito fica, se sabe que o governador não votava pelas aldeias dos padres. Pelo contrário, era de opinião que religiosamente o índio pouco ganhava, ao passo que as cidades perdiam população, as terras braços próprios á cultura, e o gentio não adquiria os hábitos de civilização, polícia e pudor, que só as grandes povoações proporcionavam. Apenas chegado, insistia na necessidade de serem os índios declarados livres, dando-se-lhes um regulamento pelo qual pudessem ficar nas aldeias sujeitas mais directamente ao governo do Estado, pondo-lhes um capitão, um meirinho e um sacerdote, para os ir assim habituando ao trato e gozos dos colonos, pois quanto á religião eles nada sabiam, e „apenas tomavam de cor o que se lhes ensinava“ (VARNHAGEN, 1959, p. 112-113).

Logo no primeiro capítulo fica evidente que o novo Governador Geral, o qual permaneceu no cargo de 1609 a 1613, apoia a elite colonial e combate a posição dos jesuítas. D. Diogo de Menezes e Siqueira, personagem criada com base no arquivo, apresenta as características de um nobre medievo, período em que Alencar, na função-autor, busca os nós narrativos do seu discurso. Vale lembrar que durante o novo governo foi construído o Forte de São Diogo, debruçado sobre a Baía de Todos os Santos, com o objetivo de proteger o Porto da Barra, ou, em linguagem da época, a barra do porto da Vila Velha.

Ressalta se que, nas notas explicativas da edição de 1862 do romance, constam informações sobre D. Diogo de Menezes e D. Constantino Barradas, além de uma específica sobre a servidão dos índios. Na informação que trata do Bispo, não são dados biográficos que o romancista oferece, mas uma referência extratextual, remetendo-se à *História geral do Brasil* de Varnhagen, ao afirmar: “entre o governador D. Diogo de Menezes e o bispo D. Constantino Barradas houve no anno de 1608 em Pernambuco, por ocasião da procissão do Corpo de Deus, uma questão de etiqueta e precedencia, que, diz Warnhagen – *Historia do Brasil*, foi um verdadeiro romance” (ALENCAR, 1862, v. 1, p. II).

³ D. Constantino Barradas, quarto bispo da Bahia, chegou à cidade do Salvador no dia 1º de novembro de 1600, governou o bispado pelo espaço de dezoito anos e faleceu no dia 1º de novembro de 1618, sendo sepultado na capela-mor da igreja do convento de São Francisco da mesma cidade do Salvador.

Também são representadas as classes sociais: a chamada elite colonial, formada pelos senhores do Recôncavo Baiano; o povo em suas vestes de festas, joviais e esperançosos, e os estereótipos do povo como “as comadres devotas e mexeriqueiras”. Observa-se, ao final dessa sequência a referência ao fausto e à prodigalidade da elite colonial baiana e pernambucana, que suplantavam o luxo lisboeta e propiciavam ao povo diversão. Também em nota, Alencar (1862, v. 1, p. II) registra: “Quanto ao luxo de que se falla é attestado pelo mesmo Gabriel Soares e Fernão Cardim – *Narrativa*”.

Tal referência ao fausto e à prodigalidade deve-se aos altos preços do açúcar no mercado exterior, fonte da riqueza das duas províncias que mais o produziam à época. Mais uma vez, tem-se uma alusão indireta ao arquivo, o qual descreve as riquezas dessa nova terra desde o discurso fundador de Pero Vaz de Caminha.

As relações de poder também podem ser vistas entre a população soteropolitana no excerto a seguir:

Os rapazes soltaram a palavra infamante de *barata*, a que as velhas retorquiram com o epíteto não menos afrontoso de *formigão*: e depois disso, como não havia despique possível de tão grande provocação, a não serem as vias de fato que o respeito do lugar impedia, cada uma das duas hostes inimigas retraiu-se e voltou silenciosamente a suas ocupações (ALENCAR, 1977, p. 11).

Nessa sequência, na qual é apresentada a disputa entre os rapazes do coro da Igreja da Sé em Salvador e as beatas, as duas facções de pessoas do povo são designadas como “hostes inimigas” e representam estereótipos sociais, os quais figurativizam a disputa entre o tradicional e o novo.

A seguir aparecem os mancebos:

Tinham parado na calçada dois moços, ambos na flor da idade, ambos elegantes e bem parecidos, mas tão dessemelhantes no trajar, como no molde da beleza varonil. O mais velho, que teria vinte e dois anos, era moreno. A fisionomia franca e aberta, as cores frescas e rosadas, o porte firme e direito sobre uma estatura regular, mostravam compleição vigorosa; mas sua expressão ressumbrava tanta graça, o sorriso que lhe brincava nos lábios era tão faceiro, havia tal donaire nos seus movimentos, que a força muscular desaparecia sob a flor da feliz organização, como a robustez do tronco sob a virente folha.

Vestia gibão de gorgorão cor de pérola guarnecido na orla por delgado fio de ouro com que eram igualmente tecidos os passamanes, e calção de veludo turqui debruado nas costuras por fino cairel de prata. Torçal de seda escarlate suspendia-lhe ao flanco esquerdo o florete; o boné de veludo azul com um broche de rubi cingia os anéis dos cabelos negros; a meia cor de pinhão debuxava a perna bem contornada, e o sapato raso com espora afilada calçava um pé fino e aristocrático.

Naquele tempo em que a profusão de cores vivas e bordados era o toque da louçania, não se encontrara decerto um cavalheiro trajado com mais gentileza e primor; a riqueza apenas se mostrava, para não ofuscar o bom gosto na combinação artística das lindas cores, nem o esmero do corte e piques das roupas.

Também na Bahia não havia mancebo casquilho como Cristóvão de Garcia de Ávila, senhor de fazenda passante de cinquenta mil cruzados, e descendente de uma das famílias nobres que tinham vindo do Reino com Tomé de Sousa, em 1549.

...

O outro moço contava apenas dezenove anos. Trajava tudo negro, de simplicidade extrema, mas de esquisita elegância. Um aljôfar isolado brilhava na touca de veludo preto; as preguilhas da mais fina lençaria de alvas deslumbavam; a espora ligeira que mordida o salto do borzeguim e a cruz da espada eram de aço, mas tão bem polido que cintilava como custosas pedrarias.

O cetim negro das vestes dava muito realce à sua bela cabeça erguida com meneio altivo, e à alvura rosada de sua tez. Os grandes olhos pardos tinham os raios profundos e reflexivos que desfere a inteligência nos momentos de repouso; o lábio superior, coberto pelo buço de seda que pungia, arqueava graciosamente com expressão grave; era de alta estatura, e tinha como seu companheiro o talhe esbelto, mão e pé de supremo esmero.

Mas o que especialmente o caracterizava, era uma sombra imperceptível, que às vezes deslizando pela fronte alta e inteligente, carregava ligeiramente as linhas do perfil e imprimia-lhe na fisionomia o cunho da vontade tenaz; nestes momentos sentia-se que a razão calma, firme, inflexível, dominaria, se preciso fosse, as expansões da mocidade (ALENCAR, 1977, p.11-12).

A personagem Cristóvão de Garcia de Ávila foi criada por Alencar a partir do arquivo, especialmente do relato de Gabriel Soares de Sousa, conforme consta em nota na primeira edição do romance. Essa personagem representa o ideal da elite colonial baiana, conforme pode ser observado na sua descrição, visto ser “descendente de uma das famílias nobres que tinham vindo do Reino com Tomé de Sousa, em 1549” (ALENCAR, 1977, p. 12). Cristóvão de Garcia de Ávila, apesar de nobre e abastado, é um dos mais fiéis amigos de Estácio Correia durante toda a narrativa.

Já o segundo mancebo, Estácio Dias Correia, apesar de mais jovem, é o empobrecido filho de um antigo fidalgo que fora desacreditado e cuja família fora expropriada de seus bens por D. Felipe II, depois que seu pai, Robério Dias Correia, faleceu sem dar notícia das minas cuja existência tanto defendera. Além disso, por ser descendente de Diogo Álvares Correia (Caramuru) com sua esposa indígena Catarina Álvares Correia (Paraguaçu), no romance de Alencar é vítima do preconceito de ser mestiço, conforme atesta a passagem em que o herói vai ao encontro de D. Francisco de Aguilar pedir a mão de Inês em casamento. Esse fidalgo castelhano figurativiza as elites estrangeiras que desprezam a formação do povo brasileiro.

Mas é justamente esse parentesco entre Estácio e Paraguaçu que garante a Estácio acesso à gruta onde se localizam as minas de prata, visto que o protetor do local, o pajé dos Tupis, Abaré, havia prometido para o sobrinho-neto Moribeca (Belchior Dias Correia), avô de Estácio e neto de Catarina Álvares Correia (Paraguaçu), as riquezas ali contidas quando aquele guerreiro de seu sangue vingasse sua raça. Assim, a mestiçagem, objeto de preconceito para a elite colonial, denota as suas vantagens para o herói e apresenta-se com relativa

valorização nas formações ideológica e discursiva, nas quais se subjetiva Alencar na função-autor, pois revelam traços de originalidade da jovem nação.

Conforme é detectado na análise de recortes do romance *As minas de prata*, José de Alencar (1865) apresenta um “retrato” da cidade de Salvador, em uma narrativa complexa, que se reporta ao ano de 1609. Alencar, enquanto formulador, é interpelado pela ideologia e é assujeitado à língua, para se constituir em um sujeito que se filia a uma formação discursiva e exerce a função-autor, expressando um gesto de interpretação literário, o qual está vinculado à formação ideológica definida por Martius e, conseqüentemente, à formação discursiva do Romantismo, que busca desenvolver a tarefa nacionalista de cunhar uma identidade nacional e perpetuar a história pátria na criação dessa imagem exemplar. É sob essa ótica que Alencar, na condição de formulador do discurso, apresenta uma identificação plena com a forma-sujeito universal da formação discursiva à qual está filiado. Para realizar esse gesto de interpretação literário, Alencar lança mão do arquivo (memória institucionalizada), composto pelos livros de história e pelas crônicas coloniais, realizando referências no corpo do texto e em notas de rodapé.

Tais consultas ao arquivo são fruto de uma interpelação ideológica com vista à reconstituição ficcional da sociedade colonial brasileira no início do século XVII e ao episódio da descoberta das minas de prata, atestando a identificação da posição-sujeito adotada por Alencar com a forma-sujeito da formação discursiva do Romantismo brasileiro. Também as referidas consultas ao arquivo e a relação entre personagens reais e ficcionais evidenciam a memória discursiva inerente à formação discursiva na qual se subjetiva Alencar na função-autor.

Referências

ABREU, Mirhiane Mendes de. *Ao pé da página: a dupla narrativa de José de Alencar*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas: UNICAMP, 2002.

ALENCAR, José de. *As minas de prata*. Rio de Janeiro: Typographia do Diário do Rio de Janeiro, 1862.

ALENCAR, José de. *As minas de prata*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1865.

ALENCAR, José de. “Benção paterna”. In: ALENCAR, José de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959. v.1.

ALENCAR, José de. *As minas de prata*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1977.

ALENCAR, José de. *Como e porque sou romancista*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

CALMON, Pedro. A verdade das minas de prata. In: ALENCAR, José de. *As minas de prata: romance*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955. v. 1, p. 19-25.

CALMON, Pedro. *O segredo das minas de prata*. Rio de Janeiro: A Noite, 1950.

CARDIM, Fernão. *Narrativa epistolar de uma viagem e missão jesuítica pela Bahia, Ilheos, Porto Seguro, Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro, S. Vicente (S. Paulo), etc. desde o anno 1583 ao de 1590, indo por visitador o P. Christóvam de Gouvea*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1847.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique. *Langages*, Paris, n. 62, juin. 1981.

FREITAS, Renata Dal Sasso. José de Alencar e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro: apontamentos sobre a concepção do romance *As Minas de Prata* (1862-1865) e a cultura histórica brasileira nos oitocentos. *Aedos*, Porto Alegre, v. 2, n.5, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs/aedos>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). *Memória e História na/da Análise do Discurso*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011.

ROCHA PITTA, Sebastião da. *Historia da America Portuguesa: desde o anno de mil e quinhentos do seu descobrimento, até o de mil e setecentos e vinte e quatro*. Lisboa: Joseph Antonio da Sylva, 1730.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado Descritivo do Brasil em 1587*. 3. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1938.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História Geral do Brasil. Antes da sua separação e independência de Portugal*. 6. ed. Revisão e notas de Rodolfo Garcia. São Paulo: Melhoramentos, 1959. v. 2.

Recebido em: 18 de setembro de 2017.

Aceito em: 12 de novembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

La cocina como campo sexuado: Contrapunteo entre inmigrantes canarios y haitianos en la región oriental de Cuba

A cozinha como campo sexuado: Contraponto entre imigrantes canários e haitianos na região leste de Cuba

Juan Carlos Rosario Molina¹

RESUMEN: El presente artículo intenta analizar cómo los dominios instrumental y simbólico de la cocina conformaron un campo estratégico de reproducción social para los migrantes canarios y haitianos asentados en la región suroriental de Cuba, durante la primera mitad del siglo XX. El texto examina las narrativas como un fondo cultural de reserva que revela las connotaciones culturales de la comida en un contexto de relaciones interétnicas entre estos dos grupos migrantes, destacando la importancia de este dominio en la construcción social del género y los procesos de identidad cultural/etnicidad.

Palabras claves: Cocina, comida, reproducción social, género, identidad.

RESUMO: Este artigo analisa o modo com que os domínios instrumentais e simbólicos da cozinha formaram um campo estratégico de reprodução social para os migrantes Canários e Haitianos instalados na região Sudeste de Cuba durante a primeira metade do século XX. O texto examina as narrativas como uma reserva cultural que revela as conotações culturais da alimentação em um contexto de relações interétnicas entre esses dois grupos de migrantes, destacando a importância desse domínio na construção social dos processos de gênero e de identidade cultural e étnica.

Palavras-Chave: Culinária, comida, reprodução social, gênero, identidade.

Las migraciones canaria y haitiana hacia Cuba alcanzaron importantes dimensiones en las tres primeras décadas del siglo XX. Estos dos grupos, aunque mostraron diferentes estrategias de inserción en la sociedad cubana, tuvieron un alto nivel de reproducción de sus sistemas culturales, lo cual ha permitido revelar los procesos de adaptación sociocultural en términos étnicos, dada la presencia de otros grupos con los que se compartía el espacio sociocultural, y donde las diferentes percepciones que construían los demás grupos de los isleños y haitianos, favorecieron la aparición de diacríticos culturales e identidad cultural,

¹ Profesor de Historia y Antropología da Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. E-mail: juank@uo.edu.cu

revelados a través de procesos de trabajo (Galván, 1997 a y b), prácticas sobre etnomedicina, creencias y rituales festivos (Mateo, 1997; Barreto, 1997; Sierra y Rosario, 2001; Rosario, 2007).

El presente artículo parte de la noción de «cultura conservada» o fondo cultural como un enunciado que soporta el enfoque metodológico del pluralismo cultural. Desde esta perspectiva se intenta interpretar, cómo los colectivos migrantes pueden conservar y compartir sus marcadores de identidad en escenarios multiculturales o multiétnicos. Para algunos autores (Giménez y Malgesini, 2000; Mc. Keown, 1996) las estrategias adaptativas de los grupos y los individuos son, las que en última instancia, favorecen la integración social. La cocina no solamente constituye un patrón de subsistencia, sino que se entiende dentro de las pautas culturales de los grupos humanos; y en este sentido, la concurrencia de los haitianos y canarios al mercado de trabajo en Cuba estaba condicionada por la necesidad de adquirir determinados bienes de consumo asequibles ante la precariedad de los ingresos producidos por el grupo, y adaptarse al criterio centralizado de las necesidades primarias de sus miembros. Si esto es así, los estilos y modos de distribución y consumo propios de estos dos grupos migrantes debieron mantener patrones culturales específicos que los diferenció de otros grupos de inmigrantes, en primer lugar porque gran parte de la producción doméstica de alimentos subsiste como estrategias o pautas campesinas de reproducción social, con la finalidad de abaratar los costes de vida, articulando dichas producciones a la gran oferta del mercado. En segundo lugar, esta realidad debió favorecer la aparición de un imaginario que guarda relación con la construcción cultural del género, la identidad y la etnicidad.

“Deseables o indeseables”. El Contexto sociohistórico de las migraciones canaria y haitiana a Cuba (1899-1933).

La política de «puertas abiertas» a la inmigración defendida por los gobiernos cubanos del periodo de 1902 a 1933 fue preferencialmente flexible con los inmigrantes de nacionalidad española (Moreno Lázaro, 2012; Collazo, Enrique, 2003; Blanco, J.A. & A. García Álvarez, 2015). En consonancia con el favoritismo de la política cubana actuaron las autoridades españolas al mantener una marcada legislación de tutelaje en cuanto a la emigración hacia América (Sánchez Alonso, B., 2011). Sin embargo la política migratoria hacia los haitianos y antillanos en general estuvo plagada de prejuicios étnicos; no obstante, cada grupo de inmigrantes creó su propia estrategia de inserción y posicionamiento de la

sociedad cubana de aquella hora, por citar dos ejemplos reveladores los catalanes llegados en las primeras décadas del siglo XX se dedicaron en un 65, 1 % al comercio y la actividad industrial, en tanto los canarios fueron preferentemente una migración rural que se orientó hacia la agricultura, un sector que constituía la base económica de las islas de origen (Moreno Lázaro, 2012).

A diferencia de los catalanes, los haitianos y canarios, constituyeron dos grupos que se orientaron hacia el sector agrícola y combinaron la contrataciones en los sectores cafetalero y cañero con las explotaciones campesinas de frente al mercado. La noción de cultivos para el consumo varió; no era tan imprescindible cultivar para autoabastecerse como producir ingresos para comprar mayor variedad de alimentos en el mercado. El desarrollo de una tendencia hacia una economía refaccionaria se consolidó después de la crisis de 1920-1921, en los periodos de gobierno de Zayas (1921-1925) y Gerardo Machado (1925-1933); del mismo modo las administraciones que le siguieron dieron importancia a una agricultura comercial y no a las relaciones de producción (Arredondo, A., 1945), aunque hubo varios intentos de diversificación agrícola e industrial que puso un sello típico a la competencia por el poder entre los diferentes grupos y partidos políticos, lo cual encumbró una tendencia comercial de los índices productivos, por encima del carácter básicamente social que hombres y mujeres establecen para emprender una función determinada. Los instrumentos aplicados en los censos de 1899-1948 se refirieron al volumen de producción agrícola y superficie cultivada, sin tener en cuenta cómo se organizaban las familias para producir los ingresos que permitieran un sustento equilibrado. Demógrafos e historiadores de aquella época se interesaron más por describir las condiciones de marginalidad y miseria campesinas que por analizar cómo las familias organizaban las relaciones domésticas para acceder con los escasos recursos disponibles a un mercado competitivo.

El fenómeno de incorporación de la explotación campesina a los circuitos de refacción agrocomercial recibió un fuerte estímulo en el periodo de 1911 a 1920 con la iniciativa gubernamental de unificación monetaria; para esta operación se escogió al Banco Territorial de Cuba y contó con la anuencia de las principales casas bancarias estadounidenses. Entre 1914-1915 el Estado Cubano toma la iniciativa de crear la moneda nacional con la promulgación de la Ley de Defensa Económica de Octubre de 1914 (Arredondo, 1945), y una serie de decretos aprobados entre 1914-1920, que concedieron al dólar norteamericano poder liberatorio en todo el territorio nacional y la paridad del peso cubano respecto a la moneda

estadounidense. Esta paridad del peso cubano respecto al dólar estadounidense alimentó una ilusión tentativa de los inmigrantes extranjeros esperanzados en la obtención de ingresos sobrevaluados en los campos de Cuba.

En las primeras décadas del siglo XX prevalecieron dos grandes criterios en torno a la inmigración para paliar la carencia de fuerza de trabajo en las explotaciones agrícolas de Cuba (Sierra, G., & Rosario, J.C., 2001). Por una parte, el criterio de colonización blanca defendido por la burguesía nacionalista. Por otra parte, el criterio de las grandes empresas norteamericanas interesadas en satisfacer la escasez de fuerza de trabajo desde un mercado cercano y barato, importando braceros antillanos. Si bien es cierto que la inmigración mantuvo un ritmo de crecimiento positivo hasta 1931, con la entrada de un millón de personas, para un 2,9 % de crecimiento poblacional (Aja Díaz, A., 2002); el fomento de la migración antillana fue coyuntural y respondió a la gran demanda de fuerza de trabajo en el período 1914-1919. No obstante, el período 1922-1934 se caracterizó por la contracción de los flujos migratorios, y muy especialmente las disposiciones y leyes sobre inmigración afectaron la entrada de inmigrantes de Haití y Jamaica.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX hubo varios intentos de colonización que defendían la migración familiar, surgidos al calor de la expansión ferroviaria hacia el este y el proceso inversionista promovido por las empresas norteamericanas. El propio presidente de la Cuban Railroad Company, Sir William Van Horne, era partidario de un modelo migratorio para crear colonias y poblaciones al estilo de los granjeros norteamericanos, desde la etapa de gobierno interventor había presentado un proyecto de colonización agrícola al gobernador Leonardo Wood, aunque éste fue denegado porque chocaba con los intereses del empresariado estadounidense. Para este empresario el reparto de tierras entre las familias campesinas provenientes de Europa y Norteamérica daría estabilidad y prosperidad al desarrollo agrícola, evitando los conflictos sociales que habían sido dominantes en la isla durante la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX.

Van Horne puso en práctica un procedimiento de compras de tierras y «permisos revocables» (Arredondo, A., 1945: 163). Se trataba de obtener autorización para atravesar un camino, río o un pueblo, donde paralizaba la obra al paso por éstos y persuadía a los trabajadores para que hablaran con las autoridades; así obtenía un «permiso revocable» que adquiriría un carácter de verdadera concesión. Este procedimiento fue ejercitado en muchos territorios de la región central y oriental, por donde se extendieron las paralelas de hierro. Es

preciso advertir el interés mostrado por Fernando Ortiz en relación a los problemas migratorios, sus primeras publicaciones aluden con claridad la conveniencia de importar inmigrantes europeos ante el lastre que significaba el componente afrocubano para la vida pública y la civilización en Cuba (Ortiz, F., 1997). Es el período donde aparecen las instalaciones de colonias norteamericanas de Camagüey, Oriente e Isla de Pinos, dedicadas a la producción y exportación de cítricos. Se creó una tendencia de selectividad étnica que influyó en la construcción de las imágenes «deseable» e «indeseable» que acompañó al discurso oficial sobre política migratoria de aquella hora. Como quedó reflejado en un periódico de la época:

¿Qué interés puede tener el pueblo cubano en intensificar un problema que hasta ahora por fortuna no reviste caracteres de extraordinaria gravedad? Tanto o más importante que los peligros de orden político y social que entraña la inmigración de chinos, haitianos y jamaicanos son los peligros de orden sanitario que en la exposición al presidente de la República señala muy oportunamente la Academia de Ciencias (...). No es en China, ni en Haití, ni en Jamaica donde hemos de ir a buscar los elementos necesarios para fomentar la población del país. Es allá en el viejo solar de nuestros mayores, tanto en la península como en Canarias, donde está el vivero en que Cuba debe buscar el aporte que le hace falta para el fomento de sus poblaciones. Todo lo que sea abordar el problema de fomentar en Cuba la inmigración prescindiendo de los elementos que desde hace cuatro siglos vienen contribuyendo al fomento de la población cubana y al desarrollo de las riquezas del país es no solo menospreciar las enseñanzas de la historia, sino también conspirar contra nuestros más caros intereses².

Es significativo apreciar que tanto en el período de fomento migratorio, 1900-1919, como en el de contracción de la migración, 1922-1933, las leyes y disposiciones establecidas se plantearán sobre la base de una norma de estabilidad poblacional y social en el campo. La ley sobre migración de 1906 favorecía el tipo familiar, disponiendo el compromiso de terratenientes y colonos de establecer contratos con los jefes de familia que asegurasen la estabilidad de los mismos en las fincas. Los terratenientes debían estar dispuestos a cederle en propiedad el terreno para la explotación agrícola y proporcionarle trabajo remunerado y duradero que permitiera el sostén de la familia. La ley de repatriación, decreto 2.232 de 1933, autorizaba la repatriación forzosa de los extranjeros que no disponían de trabajo ni de recursos. Esta ley afectó principalmente a los braceros antillanos.

² Periódico El Comercio, Sancti Spíritus, sábado 30 de julio de 1917, p. 2.

Los indicadores de estabilidad, trabajo e ingresos para la familia se convirtieron en mecanismos de presión utilizados por las autoridades cubanas sobre la población migrante, y tuvo un carácter selectivo. Desde el punto de vista étnico implicó la tendencia segregacionista que recayó de manera dramática sobre la inmigración antillana. Mantener trabajo e ingresos no solamente constituía una condición de reproducción social para el emigrante, sino un estatus legal de residencia en el país. La pregunta sería: ¿cómo lograr dicho estatus cuando los/as emigrantes se enfrentaban a procesos de trabajo estacionarios relacionados con la agroindustria azucarera, que proporcionaba ingresos durante cuatro o cinco meses? Aquí las diferencias entre los tipos de migración y las estrategias de asentamiento podrían iluminar el análisis en cuestión. En este contexto, el grupo canario desarrollo una estrategia de inserción basada en los grupos domésticos, mientras que el grupo haitiano mantuvo una tendencia a la migración individual para emplearse como braceros, predominantemente masculinos.

La cocina: un campo de identidades en construcción.

Para la Antropología, la cocina se entiende como un conjunto de procesos por los cuales son transformados los productos del entorno en alimentos (Bonte P. & Izard, M., 1996: 169-170). Toda cocina implica una dietética, corpus de conocimientos y de preceptos en los que el alimento mediatiza las relaciones del hombre con el mundo, mediante una serie de correlaciones entre estaciones, climas, tierra, enfermedades, cuerpos y temperamentos humanos, individuos y grupos sociales. Si esto es así, es necesario delimitar los dominios de hombres y mujeres para los diferentes tipos de actividades dentro del grupo doméstico, dado el hecho que se enfrentan a una sociedad dual, donde los ingresos provenientes del trabajo ligado a las plantaciones pueden considerarse como estacionales y con un alto nivel de riesgo para su obtención, producto de la competencia en el mercado laboral.

Al referirse al campo de la alimentación S. Mintz (1999), consideraba que, además de ser un medio para sostener la vida, constituye un campo ideológico cuyas connotaciones muchas veces van unidas a relaciones y acontecimientos muy significativos tanto a nivel micro social como en el ámbito de toda la sociedad. En este orden de análisis Jesús Contreras y Mabel Gracia (2005) entienden el acto de comer como un hecho sociocultural. Y, desde esta dirección, el hecho alimentario constituye un objeto poliédrico de múltiples caras, limitadas entre sí, con visiones o intereses particulares sobre la comida y sus implicaciones socioculturales (Gracia, 2010). Una de las caras de debate entra en la relación entre economía

solidaria y feminista (Pérez-Orozco, 2006; Sotomayor, C.N., 2013), que retoma la orientación de economía social de Polanyi (1944) donde lo económico no solamente se presenta como un fin de frente a los mercados, sino que incorpora la noción “economía para mantener la vida”, la cual presta atención al género por constituir un elemento organizador del sistema económico. Pero la cocina, y específicamente los alimentos, no funcionan exclusivamente como materias nutritivas; de forma paralela, implican relaciones subjetivas asociadas a códigos culturales y modos particulares de comunicación entre las personas y los grupos (Contreras & Gracia, 2005). En última instancia, son los códigos y patrones culturalmente construidos los que determinan, qué y cómo comemos, estableciendo además los enlaces cooperativos para producir y modelar la cocina. Y, en este punto, establece una frontera entre roles de los hombres y de las mujeres para ubicarlos en escalas diferentes de representación social.

Lo importante en este debate es precisamente que el significado sociocultural hombre-mujer varía de una sociedad a otra, de una cultura a otra, y de un contexto a otro (Moore, 1986, 1991). Para V. Stolke (1992), el concepto de género implica derribar el determinismo dictatorial de lo biológico, interpretando las relaciones hombres/mujeres como construcciones culturales, que asignan significados sociales sobre las identidades sexuales. Los aspectos simbólicos, entre los cuales figuran la búsqueda de prestigio y el deseo de competir, muchas veces se convierten en marcadores de identidad; que puede aludir al género, las relaciones sociales y la etnicidad. En la región de América Latina y el Caribe hay una importante producción de trabajos sobre las construcciones metafóricas relacionada con las comidas y la sexualidad (Flores Martos, 2009; Pédrón, 2013), así como el poder mágico de los alimentos para provocar o disminuir las potencialidades sexuales.

Es en ese ámbito de las construcciones simbólicas relacionadas con el género y la etnicidad, una inspiración que alienta el análisis de aspectos de la vida cotidiana que puedan estar contenidas en la memoria de los/as haitianos/as y canarios/as y sus descendientes. El hecho de haber compartido sus relaciones sociales y culturales en un contexto de mercado de trabajo, y en una sociedad multiétnica con serias limitaciones de recursos e ingresos para garantizar la reproducción social, permite esclarecer el papel instrumental que puede tener el fondo cultural de un grupo migrante en el desarrollo de una estrategia socioeconómica. Al insistir en el repertorio cognitivo, la experiencia agraria, las relaciones de parentesco, compadrazgo y amistad, así como las divergencias culturales entre estos dos grupos de inmigrantes, pueden quedar iluminados los mecanismos que ayudaron a reactivar o construir

microestructuras de intercambio de bienes y servicios en Cuba, donde los hombres y las mujeres le son asignados roles y gravámenes ideológicos diferentes, tanto hacia el interior de cada grupo cuanto en las relaciones hacia afuera de estos.

Las políticas de género, históricamente han asignado definiciones asimétricas entre lo doméstico y lo subordinado, contribuyendo a establecer los núcleos de desigualdades de género a nivel macrosocial (Pemjean, I., 2014). No obstante, la comida evidentemente remite a la integración y diferenciación de los individuos y los grupos en un nivel de relaciones microsociales.

Los modelos alimentarios se erigen como símbolo de una cultura, de una identidad, y, cuando entra en contacto con una sociedad y una cultura diferente (Abu-Shams, 2008), aunque el proceso de adaptación implique cambiar algunos ingredientes y formas de adquirir los sabores originales, se produce una reelaboración creativa de los platos que marcan la identidad del grupo. En este orden, examinar los dominios instrumental y simbólico de la cocina a través de la memoria de los grupos de inmigrantes y sus descendientes, puede resultar viable para explicar la correlación que pueda existir entre este campo y la construcción social del género, las redes sociales y los procesos de identidad cultural/etnicidad.

Algunos trabajos etnográficos, como los de Grau-Bassas (1980) y Pérez Vidal (1985), describen aspectos de la cocina y la alimentación en Canarias a finales del siglo XIX. Por su parte, Delgado (1988) muestra aspectos relacionados con la aportación canaria a la dietética del nuevo mundo. En lo que respecta a etnógrafos e historiadores cubanos, los trabajos de Guanche (1985) y López Isla (1998) se han referido a la alimentación como un aspecto importante que los isleños portaron desde Canarias, dejando su huella impresa en la cultura del campesinado cubano. En cierta medida, estos trabajos permiten tener una idea de cuál era el mapa de conocimientos que los canarios tenían sobre la alimentación y que portaron al nuevo destino.

Con relación al campo de las prácticas de los/as haitianos cabe destacar los trabajos concernientes con la «comida haitiana» como una aportación sustancial a la «cultura cubana» (Couto, 2012; González Murillo, & Renal Macena, 2016). Otra de las miradas ha sido el tratamiento del vudú como parte de un proceso de transculturación de larga duración y en permanente expansión, para Zúñiga Carrasco (2015) la comida forma parte del entorno espiritual de los luases (loases). En una dirección opuesta, A. Galván Tudela (2008) y J.C.

Rosario Molina (2015) exhortan acerca de la crítica al esencialismo implícito en los estudios anteriores y sus conexiones con el primordialismo. Estos autores apuntan hacia la necesidad de realizar el análisis dinámico de los procesos rituales, desde una aproximación performativa; donde las prácticas simbólicas, las percepciones y los significados culturales que les otorgan los/as actores/rices rituales, reelaboran sistemas religiosos dispares mediante una actividad de bricolage cultural fuertemente creativa.

Los actos de cocinar-comer pone a las personas y los grupos humanos ante la disyuntiva fisiológica y simbólica de selección y organización de la vida social. De ahí, que sería oportuno retomar los cuestionamientos de Goody (1995); cómo cocino, dónde cocino, cuándo cocino, qué cocino, cuánto cocino, con quién cocino, para quién cocino; cómo y dónde como, con quién como, cuándo y qué como. Estas preguntas, no solamente trazan el itinerario de los aspectos externos de inserción económica y sociocultural de los haitianos y canarios, sino también a las acciones estratégicas hacia el interior de cada grupo. De esta manera poder avanzar en la comprensión de una multiplicidad de actividades y relaciones sociales que aluden al origen, el género y las generaciones, para producir bienes y servicios colectivos, lo cual tiene fuertes implicaciones ideológicas tanto hacia el interior del grupo como hacia fuera de éste.

Las morcillas: el dilema de la sangre y las identidades de género entre los/as migrantes canarios/as

La morcilla es un tipo de embutido que merece todo el cuidado en su preparación. Desde la recogida de la sangre hasta el momento de ser servida constituye un dominio de las mujeres. Quizás sea el proceso donde se ponga en juego con mayor nitidez la división genérica de las actividades domésticas. En una primera mirada parece que la matanza del cerdo y el proceso de extracción de grasa, así como el asado, muestra la relación de los hombres con la naturaleza, mientras que condimentos, aderezos, y cocción de las morcillas guarda mayor relación con la cultura. Pero más allá de acogerse a una u otra consideración de análisis, lo importante es mostrar, como intentaremos en este apartado, el juego sociocultural entre trabajo, género y sexo implicado en el proceso. Los/as informantes lo refieren de la forma que sigue:

Cuando se mata un macho³ se moviliza la casa, mujeres y hombres, todos tienen su pedacito, los niños no es bueno que vean matar el animal. Pero el trabajo fuerte lo hacemos los hombres, ponemos el agua a hervir, picamos la leña, damos la puñalada y destajamos el animal, freímos y sacamos la grasa. Si es un macho para asar, se sacan las vísceras, abriendo el macho por la barriga, y se mete en la púa; después, sólo queda darle vueltas por espacio de tres o cuatro horas hasta dejarlo listo para comer. Dicho así parece fácil, pero a esto hay que saberle porque si no la carne queda chamuscada, melcochoza y el cuero se pone como una liga de tirapietra. El secreto está en el tiempo y la candela: si hace frío o está nublado hay que mantener mucho calor; tratar de hacer bastante brasa con la leña, y moverlo seguido para asarlo parejo. Para freír carne y los chicharrones queden bronquitos, también hay que mantener buena candela; esto es un arte, no todo el mundo lo sabe hacer. Siempre entre los familiares y amigos hay alguien que se dedica a este trabajo, las mujeres se ocupan de la cocina.

En tanto una informante consideraba que:

Los hombres, aunque sepan cocinar son torpes y descuidados, y la comida necesita de tiempo y cuidado, si no lo que haces es un sancocho. Para las morcillas ni hablar. Este es un secreto de las mujeres. Lo primero es recoger la sangre en una vasija con un puñado de sal cuando se le da la puñalada al macho, para evitar que la sangre se cuaje. Después se lavan las tripas con mucho cuidado, utilizando naranja agria y hojas de guayaba, se viran, se inflan. Las tripas gordas son llenadas y amarradas con una mezcla de sangre y sofrito condimentado con ajo, pimienta, ají, ají picante, cebolla y comino; hay muchas personas que la echan parte del hígado. Las tripas finas se trenzan y cuando están listas se hierven junto con las gordas en una vasija que contenga agua con sal. En todo este tiempo los hombres no pueden estar por donde preparan las morcillas, ni dejar un sombrero o prenda que pertenezca a ellos, porque se revientan. No sé la razón, pero siempre mi abuela y mi madre decían esto y es verdad, cuando los hombres andan sopeteando por la cocina explotan las morcillas y el resto de la comida no queda bien. Por eso ellos frien y asan los machos fuera de la cocina. Desde que una muchacha tenía siete u ocho años ya las madres comenzaban a enseñarle todos los trajines de la cocina, en las visitas que hacían los familiares y amigos a la casa nos decían que nos esmerásemos con las morcillas o de lo contrario no encontraríamos hombres que quisieran casarse con nosotras. Ahora muchas mujeres piensan que las madres hacían eso para asustarnos, pero era bueno porque gracias a ellas todas mis hermanas y yo somos expertas en la cocina, nunca he oído decir de una isleña o hija de isleña que no supiera cocinar. De los isleños siempre se ha dicho que trabajaban como mulos, y es verdad, pero la lucha de las mujeres en la casa no acaba nunca.

³ Clasificación otorgada a los cerdos de cualquier género y edad en la región oriental de Cuba.

Siguiendo las consideraciones de los/as informantes el problema parece ser más complejo. Cuando los hombres aluden a la matanza y el proceso de freír/asar, como trabajos fuertes, imposibles para las mujeres, no sólo asumen una autoridad discriminatoria representando la masculinidad, sino su condición protagónica de frente a la familia y los amigos. El espacio donde operan los hombres parece ser visible, abierto, accesible, transparente, abundante y anárquico en cuanto al consumo. El espacio de las mujeres aparece como limitado, reservado y, en cierta medida, oculto e imprescindible. Los hombres pueden ser sustituidos o turnarse en sus funciones de matadores/freidores/asadores, acciones donde aparece una combinación de ‘trabajo’ con cierto sentido lúdico. Mientras, las mujeres (madres, esposas) mantienen estricta vigilancia sobre la preparación, cocción y servicio de la comida. Lo que define la frontera de lo masculino y lo femenino no son límites físicos, territoriales, sino un conjunto de reglas, normas y saberes, que pueden ser designados y autoafirmados a partir de criterios socioculturales que expresan divisiones de género.

Este tema ha sido pródigo en la polémica antropológica sostenida entre estructuralistas y materialistas. Marvin Harris en su libro *Bueno para comer*, fustiga a Lévi-Strauss por lo que él llamó la fascinación de los alimentos como algo «bueno para pensar», y en tal sentido añade: “...el hecho de que [los alimentos] sean buenos o malos para pensar depende de que sean buenos o malos para comer. La comida debe nutrir el estómago colectivo antes de poder alimentar la mente colectiva” (Harris, 1985: 13). De esta forma interpone las cualidades energéticas contenidas en los alimentos ante los códigos mentales. Así, Harris se ve iluminado por la disponibilidad de recursos naturales e infraestructurales: clima, tipos de alimentos, combustibles, recipientes y utensilios de cocina. Por su parte, Lévi-Strauss (1970) insiste en la necesidad de distinguir entre lo cocido y lo asado, que implican diferentes asociaciones entre naturaleza/cultura. Desde su óptica, lo cocido, involucra una mayor utilización de utensilios e ingredientes, y que se adscribe a lo que él denomina «endo-cocina»; mientras que lo asado, pertenece a la «exococina», donde los alimentos tienen como mediador elemental la exposición al fuego y estaría destinada a los invitados de fuera.

Sin caer en los extremos que han dominado el debate materialismo/estructuralismo, las narraciones de los/as informantes ubican sus prácticas desde una división sexual de las acciones y pareceres descritos (ver tabla No. 1). Para envasar la sangre condimentada en la preparación de las morcillas, se utiliza el intestino grueso del cerdo, el órgano donde se almacenan los desechos del animal antes de ser expulsados. Es decir que el órgano más

«sucio», después de reciclado, es convertido en el embalaje de la comida que se prepara con mayor esmero y delicadeza. Las mujeres son las encargadas de convertir dicho órgano, cuya función biológica es depurar desechos, suciedades y materias contaminantes, en un guiso limpio y apetecible; a través de una manipulación de procedimientos y saberes que convierten lo sucio en limpio, lo fétido en aromático, lo inservible en aprovechable, lo posiblemente infeccioso y dañino en comestible y alimenticio. Existe una dicotomía explícita en cuanto a roles de hombres y de mujeres en las actividades descritas con anterioridad. Pero es preciso insistir en otros elementos ilustrativos contenidos en las narraciones de los/as informantes. El primero de estos es la consideración «contaminante» que le otorgan las mujeres a la presencia de los hombres o de alguna prenda que les pertenece, donde se prepara un tipo «especial» de comida. Seguir la ruta de Harris pudiera crear incertidumbre para entender estas nociones relativas al acceso y manipulación de un guiso, que después de cocinado será compartido por un grupo más o menos numeroso de personas.

En este caso es arriesgado pensar en dicho tabú como una función estrictamente adaptativa, sin tener en cuenta la carga ideológica condensada en tales actos. Todo el laboreo exigido en la preparación de las morcillas no remite únicamente a la necesidad que tenían las mujeres canarias de enseñar a las hijas los secretos de la cocina, sino también para expresar su condición de «insustituibles» en el dominio de ésta. Otros dos elementos referidos por las informantes tienen que ver con la combinación de sangre y sal. La primera es una sustancia que debe separarse del cuerpo del animal para evitar que ésta corrompa la carne, ya sea cuando se utiliza para cocinar de forma inmediata o para conservarla salada o en salmuera. Es decir, que con relación a la manipulación de la carne, la sangre es considerada como agente «contaminante», desechable para su conservación e ingestión; pero al mismo tiempo constituye la sustancia base en la elaboración de las morcillas. Aquí, los criterios de selección otorgan estados diferenciales de servible/inservible atendiendo al tipo de comida. Por su parte, la sal constituye un componente purificador y anticontaminante, cuya utilización es necesaria en todas las formas y tipos de comidas. La sangre, un componente interno y vital para gran parte de los organismos vivos, que en gran medida representa el poder y la fuerza, adquiere una oposición binaria con relación a quienes la utilizan o manipulan en los procesos ya

descritos. Para pasar de su estado «contaminante⁴» a «aprovechable» sólo es posible agregándole sal, un compuesto externo, natural y del mercado.

Por otra parte, los hombres, encargados de evitar la descomposición de la carne durante la matanza y destaje del ejemplar, son percibidos como peligrosos y «contaminantes» durante el proceso de conversión de la sangre en mezcla «servible» para comer. En este caso la relación contaminante/descontaminante aplicada a criterios de selectividad gastronómica pone en juego una compleja contraposición naturaleza-cultura. La contaminación en unas ocasiones es asociada a la propia composición interna de la sangre, algo que podría entenderse como «endocontaminación». En otras ocasiones se percibe como producto de una mala manipulación, lo que remite al ámbito cultural, por tanto entenderse como «exocontaminación». Pero la matanza, al considerarse un acto violento y fuerte, conduce a la exclusión de los niños y las mujeres. En este caso son los hombres los que enfrentan y presencian la muerte, alejándola del resto del grupo o regulando su connotación a través del sentido lúdico-ritual que acompaña al sacrificio. Al parecer, lo que hace contaminante a los hombres no es su composición sanguínea, ni su amasijo muscular, pues de hecho muchas mujeres canarias solían ser corpulentas y robustas. En un primer nivel la torpeza y descuido para manipular alimentos los incapacita para determinadas operaciones culinarias, aquellas cuyos preparativos requieren cuidados intensivos y reservados.

En un segundo nivel, son los hombres, por el tipo de trabajo que realizan, los que tienen una base operativa más amplia dentro del entorno social. ¿Sería posible considerar su mayor interacción social en la producción y provisión de alimentos para el grupo, un rol que al mismo tiempo genere peligros para los cuerpos y las relaciones domésticas? Pero no son todos los alimentos y comidas que se exponen al daño masculino. Es la morcilla, un guiso preparado habitualmente cuando se reúne la familia, los amigos y vecinos; servida para «picar» o «coger salao» preferentemente, escogida para permitir que los mismos comensales de «dentro» o «fuera» de la casa evalúen las condiciones de buenas/malas cocineras y concurren a la autoafirmación del dominio femenino. Con la matanza los hombres separan y reparten el cuerpo sacrificado, mientras que las mujeres incorporan e integran para convertir lo naturalmente desechable en comestible y atractivo. Estas consideraciones ayudarían a entender por qué las categorías aplicadas a los alimentos y comidas para clasificarlas como dañinas, malas, nutritivas o poco nutritivas, contaminadas o descontaminadas; no sólo hace

⁴ La sangre, desde el punto de vista químico constituye un coloide, por ser relativamente estable, lo que condiciona el empleo de agregados o condiciones especiales de conservación.

que éstos sean expuestos al fuego para eliminar sus impurezas bioquímicas, sino también servidos para recibir licencia de aceptabilidad dentro del ámbito doméstico. El espacio donde entran en juego estas categorizaciones puede ser más o menos grande, estar delimitado con mayor o menor precisión; pero dentro del mismo queda establecida una territorialización construida a partir de preceptos sexoculturales que muchas veces superan los límites físicos, otorgándole a determinadas comidas una gran densidad simbólica, aunque a simple vista estos parezcan ligeros.

De tal manera que muchas comidas son buenas no porque produzcan un efecto nutritivo importante para el organismo humano, sino porque satisfacen unas normas gustativas, emocionales, afectivas y diferenciales dentro de un grupo humano. Si bien es cierto que la carne asada ocupa el lugar central dentro de la jerarquía gastronómica, con las morcillas se establece un registro de destreza y sentido de confianza que califica o descalifica la maestría culinaria de las mujeres. El hecho de que su servicio anteceda a la oferta de la comida principal concede al guiso una condición comunicativa anticipada, donde los que degustan «el salao⁵» reciben el mensaje de quienes son las que cocinan, aunque los consumidores no presencien el proceso de transformación de las sustancias alimenticias en alimentos. El poeta Osmel Valdés Guerrero del pueblo de Baire, tuvo la oportunidad de leer el texto analizado en este apartado y se inspiró a escribir las décimas que siguen:

Cosas que pasan

⁵ En la región oriental de Cuba se entiende por «salao» el plato entrante de las comidas principales o del servicio de la mesa.

Si usted pasa por Oriente
En tiempo de Noche Buena
Que no le vaya a dar pena
Si lo invita alguna gente
A comer, y cuando asiente
Su cuerpo sobre una la silla
Evite la sonrisilla
Con que le van a obsequiar
Y no se vaya a asustar
Si le ponen la morcilla.

Quizás usted se interesa
Sobre cuál es el misterio
Y por que tomar en serio
Lo que ponen en la mesa
Pero esta cuestión empieza
Después de la puñalada
Cuando la sangre mezclada
Se pone en el intestino
(lavado ya) del cochino
y comienza la jornada.

Y no es cuestión de machismo
Porque una mujer cualquiera
Por fiebre de feminismo
Le da con la espumadera
Si usted se asoma en el mismo
Instante que se prepara
La morcilla, porque es rara
La cosa pero es mejor
Que espere en el comedor
Pa' que no le salga cara.

El poeta se convierte en un intérprete de los contrastes de género asociados al manejo simbólico de los alimentos. Los versos muestran con toda intencionalidad el protagonismo de las mujeres en la cocina, que no se limita a la administración y procesamiento del guiso, sino que a través de éste define los límites sexuales y el comportamiento del grupo en el ámbito doméstico. El hecho de que la inspiración poética surja de la lectura e interpretación de un texto etnográfico connota el sentido dialógico de la construcción de género implicada en el campo de la alimentación y de la comida. Pero de cualquier forma, las nociones intelectuales, elaboradas por el etnógrafo, el poeta o los/as actores/as sociales, no hacen más que reforzar el contenido ideológico de las diferencias hombres-mujeres, que subyacen a tales interpretaciones. Las morcillas han constituido, y aún constituyen, un símbolo del dominio doméstico de las mujeres y de los contrapuntos culturales asociados al manejo instrumental y simbólico de la sangre. Todavía hoy en Cuba se le tiene como un guiso que debe ser preparado en la casa. Su procesamiento industrial e incorporación a los circuitos de mercado sigue siendo restringido; en parte por las dificultades que implica para la producción en serie, pero fundamentalmente porque su consumo está condicionado por el conocimiento de quien o quienes las elaboran. Si el acto de comerla remite a la habilidad culinaria, la higiene y confianza de sus productoras; no comerlas es señal de reservas que pueden tener las personas con relación a la falta de destreza culinaria, falta de higiene y desconfianza. Aquí el «poder de la sangre», no solamente es controlado al poner la mezcla en contacto con el fuego, sino que es mediatizado instrumental y simbólicamente por la acción de las mujeres.

Lo tratado en este apartado confirma que la cocina, y principalmente aquella que se asocia a las celebraciones, genera una combinación de acciones prácticas y aspectos simbólicos. Todo el proceso de selección, transformación y servicio de la comida está cargado de simbolismo, donde se revelan modos específicos para buscar prestigio y competir, que no siempre son palpables, pero sí tratan de alcanzar un modelo admirado. La imagen que se ha percibido de la mujeres canarias a través de la reconstrucción de la memoria de los/as inmigrantes y sus descendientes es intermitentemente recursiva en cuanto a su constancia de entrega a la familia y por el dominio que ejercían de la cocina. Pese a la condición ideográfica que emerge desde dentro del grupo, aparece una percepción contrastante desde fuera que hace ver a la cocina como un campo proclive a la producción de unidad y diferencia, si se analiza en un contexto de relaciones interétnicas.

Mientras las relaciones que giran en torno a la alimentación y la comida presentan una noción instrumental donde se remarcan las diferencias e identidades de género dentro del grupo doméstico y étnico. Lo que se trata de exteriorizar con la celebración es el grado de cohesión del grupo, aunque éste sea imaginado. En esta dirección la comida debe crear un clima de seguridad para los que comen, no solamente atribuido a la maestría culinaria, sino también de que lo ingerido no produzca daños y maleficios.

¿El daño entra por la boca?: lo bueno y lo malo para comer en un contexto de relaciones interétnicas

Es sabido que en un contexto interétnico, las personas y los grupos suelen construir las bases de sus relaciones insistiendo más en los elementos que los diferencian y separan, que en aquellos que los unen y acercan. Alimento y comida, son usados emergentemente para remarcar la gradación de tales diferencias. Pero como la alimentación también establece conexiones entre comida ritual, símbolos y sistemas de creencias, las celebraciones ofrecidas a los dioses son eventos donde la gastronomía es presentada como un poderoso recurso de aceptaciones y prohibiciones. Las prácticas rituales en las religiones afrocubanas como: la santería, el palomonte y el vodú en Cuba, confirman que la elaboración de los alimentos y preparación de las comidas funcionan como votos o solicitudes de las deidades. Los orishas, muertos, espíritus, loas, tienen asignados un tipo específico de ofrendas, que exige un modo especial de preparación de sus comidas. Para Fernando Ortiz (1966), la permanencia de la cocina afrocubana en Cuba, perduró gracias al componente ritual asociado a las celebraciones religiosas portadas por los esclavos desde el continente negro, las cuales favorecieron la sobrevivencia de una gran variedad de platos y bebidas de origen africano.

Las acciones rituales están reglamentadas en gran medida a partir de esas preparaciones, convirtiendo ofrendas y sacrificios en soportes predilectos para comunicar con las divinidades. A cada deidad le corresponden unos alimentos vegetales y animales determinados, como se muestran en la gran producción de textos sobre religiones afrocubanas (Cabrera, L., 1971; Lachatañeré, R., 2001; Bolívar, N. & González Díaz de Villegas, C., 1993; James, J., Millet, J. & A. Alarcón, 1992, Ramírez, L.E., 2014). La comida, y de forma jerárquica, la carne irrumpe en la dieta por la celebración: su consumo tiene casi siempre un carácter festivo y ritual. Cuando se ofrenda un alimento no deseado por los dioses se produce un peligro potencial para las personas que consumen dichos alimentos. Si se quiere lograr una acción maléfica de un muerto, basta con provocar su ira brindándole la comida que no le

pertenece para que éste desarrolle todo su poder negativo, de esta forma el oficiante manipula y regula el comportamiento benigno o perjudicial para lograr el efecto deseado. De esta forma se determina que, lo que es plenamente fundado para unos, puede constituir objeto de prohibición y tabú para otros.

Las ofrendas ocupan un lugar central en los rituales de vodú y se compone de alimentos crudos, cocidos y asados. El orden de las comidas registradas en el oriente de Cuba se presenta de la forma que sigue: punié o comida de los muertos, manyé lesans o comida de los ángeles, manyé masá o comida para los gemelos y comida grande a los principales loas convocados (Ramírez Cabrera, 2014: 201-202). De todas formas, las carnes del animal sacrificado se cocinan para compartir la comida con los asistentes, después que parte de ésta es ofrecida a los luáces. Sin embargo, ciertas comidas son exclusivas de los loas, principalmente cuando estas constituyen ofrendas a los loas del grupo diablé, que deben ser depositadas en un hueco cavado en la tierra, y que por lo general, se realizan en el monte. Los criterios de preparación y ofrenda en una ceremonia cambian atendiendo a las características asignadas a cada loa. De esta forma, las diferencias entre los tipos de comida ritual pueden cambiar a partir del criterio de los oficiantes y el modo de interpretar su relación con los dioses, espíritus y muertos. Las celebraciones rituales ponen en juego una relación entre espacios domésticos y medio natural, entre la casa de los oficiantes y el monte (ver anexos, tabla No. 2). Alberto Galván que ha estudiado estos ritos durante varios años en Lajas y Blanquizaral, municipio de Contramaestre, ha descrito el sacrificio y la ofrenda a un santo, considerado por los practicantes como «cimarrón», de la forma que sigue:

A las nueve menos cuarto de la noche está preparada la comida para el santo mudo, que habita un algarrobo, a cinco minutos a pie de la casa de la santera. La comida la ofrecen en jícaras o jigüeras de güiras, cortadas expresamente en seis mitades, con la sangre de un pequeño pollo, las plumas, y la carne abierta por el pecho, sin vísceras, y cortada en cuatro trozos, medio frita en un poco de aceite, café, agua de azúcar negra y la vianda de plátano burro, ñame, yuca y boniato, medio cocida en caldero aparte de la carne. Otros años se le ofreció carne de curiel. El padre de la santera, le ofrecía al santo carne de perro. Poco antes de partir, uno de los informantes dice: esto está a punto, ni rayando más pa' cá ni más pa' llá. A las doce de la noche, cinco familiares y vecinos presididos por la santera, que lleva puesto el sombrero que usaba su padre, cada uno con un recipiente en su mano, cruzan la estancia y salen por la puerta delantera de la casa... Caminan en silencio por la vereda que descende y luego sube al sao. Van hasta el algarrobo, colocándole la ofrenda en un hoyo hecho al atardecer al pie de la mata. Una vela encendida es colocada al fondo del mismo. Rezan de pie y en silencio, y la santera de rodillas, apoyada en el machete que perteneció a su padre difunto parece entrarle un escalofrío, produciendo

fuertes sonidos guturales. Uno de los acompañantes la coge en brazos, y a continuación expulsa de sí con los dos brazos, en dirección al algarrobo, la corriente que se ha apoderado de ella. Todo esto sucede en breves instantes. Inmediatamente, regresan las cinco personas por el mismo orden, marchando en silencio. Al llegar a la casa, la atraviesan y salen por la puerta de la cocina, marchando a través del patio hasta la casa de santo. La santera ofrece ron y licor tomado del altar a todos los que la han acompañado, comentándose las impresiones recibidas. Ese santo, dicen los informantes, es un santo puerco, maloliente, y está asociado a un perro [...] ese fuerte olor que tenía, un olor malo, malo. Yo sentí el olor a entrar al sao, y yo lo sentí a la salida, en la mata que está allí en la curva, [...] el día que le dé por llegar allí cabrón, de verdad, verás [...] él lo está recibiendo ahora. Enciende un puro y le pone un vaso de ron delante de la fotografía del difunto padre. (Galván: 2015: 55).

Este es un ejemplo donde se puede apreciar con intensidad que, independientemente de la compleja estructura ritual, los actores son capaces de percibir sensaciones y codificaciones establecidas secuencialmente. La comunicación con el santo no se realiza a través del recurso oral, se reza en silencio y se interpreta su satisfacción o insatisfacción por medio de los olores percibidos por los oficiantes. Aquí la comida tiene la función de domesticar los actos violentos y las desgracias que pueden recaer sobre la familia, producto de la cólera del santo. Los lugares asociados a este tipo de ofrendas son interpretados como reservas exclusivas de las deidades, por lo que generan temores de ser frecuentados y tomar algún objeto o alguna rama del árbol consagrado.

Otra oficiante refiere:

Cuando se hace una celebración, hay que hacer la presentación del animal uno o dos días antes al santo. Se le entrega con harina de castilla y agua de azúcar. Si no es aceptado, el santo puede presentarse y determinar cuál es el animal que no sirve. Cada santo tiene su animal y su color, así es en los haitianos. Hay veces que el que va a ofrendar el animal no tiene para dar uno de cada color a cada santo, entonces se busca un animal pinto, que representa el color de todos los santos. Si el animal no es aceptado se va o se muere antes de ser sacrificado. De lo contrario muere boca arriba, quiere decir que no es bien recibido. Si muere de lado o boca abajo es bien recibido. El animal que va a ser sacrificado no puede tener marcas. Si es un ave, no puede ser crestirosa o coquipelada porque puede traer problemas. Hay lugares donde dejan el mondongo del animal que va ser entregado debajo de la mesa o detrás de la casa. El mondongo no se puede botar, porque no da vida, hay que colgarlo en una mata. El santo va donde se ponen los restos de la comida, allí está su posada. Por eso la cabeza y las patas del animal sacrificado se entierran en el patio o en un lugar cercano a la casa después que termina la ceremonia, porque ellos van a comer allí. Cuando el animal es sacrificado se le pone un plato con la sangre, las patas, la cabeza y las vísceras al santo, también se pone un plato de comida

cocinada. Si cocinas la carne y no entregas esas piezas, entonces la ceremonia no es completa, porque los santos comen parte del cuerpo y del espíritu del animal, por eso se mata frente al altar para que cojan el último resuello y el espíritu de la sangre caliente, la comida que se cocina para santo sabe distinto que una comida normal y no hace daño, aunque no lleva ajo, pero es el espíritu del santo el que le da el sabor; y la comida no se prueba hasta que no se le da la comida al santo.

Se ha querido describir un ejemplo correspondiente a la práctica de una oficiante de vodú, por ser uno de los sistemas religiosos que mayores reservas y temores generaba entre los inmigrantes canarios de la región oriental. Aquí la comida ritual se compone de alimentos crudos y cocidos: sangre, corazón, cabeza, patas y vísceras son ofrecidos crudos, representando la vitalidad y la fortaleza de todas las acciones rituales, su presencia es visible, incluso los oficiantes del culto suelen tomar la sangre contenida en el recipiente escogido para colocar la ofrenda tributada a los dioses, de esta forma comparten sus alimentos. Cuando las mujeres están en el ciclo menstrual no pueden participar en las ceremonias, y mucho menos manipular los alimentos que se ofrendan a los dioses, porque para los practicantes de la ceremonia la sangre menstrual tiene un poder que compite con el de los muertos y loas tutelares. Sin embargo, en la carne cocinada del animal sacrificado, lo que se manifiesta es el espíritu de la deidad, por lo que su acción es invisible. Otro hecho que llama la atención es el significado que puede tener el destino de los despojos (mondongo), si éste es enterrado o colgado convierten el lugar designado en posada de los dioses. Si por el contrario los despojos son arrojados fuera de los lugares escogidos previamente, puede provocar la soberbia de éstos, tornándose peligrosa su reacción. El momento que media entre la vida y la muerte del animal escogido para el sacrificio, donde se manifiestan los últimos signos de vida y de agonía, constituyen señales o mensajes a través de las cuales los oficiantes interpretan el estado de satisfacción o insatisfacción de las entidades supremas. El acto de cortar el cuello del animal para desangrarlo es entendido como violento; pero el estado de barbarie asociado a la matanza es mediatizado a través de un proceso de amansamiento en el cual la harina de trigo y el azúcar se convierten en medios de domesticación. Hay una diferencia marcada entre la matanza de animales destinados al consumo o el mercado, y los que son destinados al sacrificio; ya se ha mostrado como los canarios trataban de excluir a las mujeres y niños de la matanza, intentando alejarlos del drama de la muerte.

En el orden los sacrificio rituales del vodú se realiza en presencia de los actores rituales independientemente de la edad y el sexo, donde no solamente son partícipes, sino que beben, palpan y se untan la sangre del animal sacrificado, al ritmo de los cantos y danzas que

tienden a amortiguar el impacto violento de la matanza. Es apreciable la diferencia entre el tipo de cocina destinada a rendir tributo a las deidades y aquella destinada a las necesidades humanas habituales. ¿Cómo serían percibidas las prácticas de los haitianos y afrocubanos por los/as isleños/as? Si la preparación de las morcillas era una atribución de las mujeres, por considerar que la manipulación de la sangre y de los despojos de cerdos exigía procedimientos especiales para las isleñas, impidiendo que los hombres tuvieran participación en el proceso de elaboración, ¿qué efectos provocaría entre los/as isleños/as la manipulación y consumo de la sangre reglamentada en las ceremonias de vodú practicadas por los/as haitianos/as?

Una informante, descendiente de inmigrantes canarios narra lo siguiente:

Aquí el barracón estaba lleno de haitianos, había algunos que eran caciques y otros venían de temporeros en la zafra, unos se marchaban y otros venían. Los que se quedaron fueron haciendo sus casitas con techos de paja. Hicieron un batey de casitas de la parte de abajo del barracón, algunos se casaron y otros vivían solteros. Nosotros nos llevábamos bien con ellos. Con las haitianas ni se diga, compartíamos cualquier cosa. Los hombres, ¡ya tu sabes!, los isleños son un poco celosos con las hijas, y los haitianos si encontraban una mujer medio loca se la llevaban. Aquí se dio un caso de una familia que tenía una hija medio trastorná⁶. Entonces, dicen que un haitiano le dio una comida y se la llevó, la muchacha se volvió loca y estuvo tres días cayéndole agua día y noche. Otro matrimonio de haitianos que vivía aquí la curó, pero después por fin nos enteramos que la habían matado. Para que veas lo que son las maldades de la vida, los haitianos son serviciales, pero hay que tener cuidado con ellos, porque te inventan una toma y te matan o te llevan una hija. Yo recuerdo que la familia que le desgració la hija nunca levantó cabeza. Mi mamá ayudaba mucho a los haitianos, le daba comida pero no dejaba que nosotras aceptáramos nada de los haitianos y mucho menos comida. La gente decía que en las fiestas se tomaban la sangre de los animales que mataban, ¡eso era una cosa diabólica!, y arrastraban muertos por las cañadas.

Aquí los hechizos pueden ser entendidos en dos niveles, atendiendo al criterio de los/as informantes, la que produce trastornos en las relaciones interpersonales (divorcios, riñas) y la que produce enfermedades o muerte. En el segundo nivel el daño entra por la boca, «la brujería que mata es la que se toma o se come». En uno o en otro nivel las prácticas religiosas de los haitianos y sus relaciones son tenidas como peligrosas, reafirmando una identidad negativa del grupo, insistiendo más en el peligro potencial de los haitianos que de las haitianas. Cuando se comparte con ellos es para controlar el efecto de sus daños a través de donaciones y prestaciones de algunos servicios; pero su presencia crea desconfianza y

⁶ Se refiere a las personas hechizadas, perturbada o desquiciada por los efectos de un maleficio.

distanciamiento. En este caso las aversiones hacia la «comida haitiana» no están sustentadas en comprobaciones objetivas, más bien constituyen designaciones adscritas producidas por otros grupos étnicos, en este caso de los canarios, sobre los haitianos.

Las prácticas mágico religiosas de los antillanos no eran de un dominio generalizado, pero las implicaciones sociales que ésta tenía sí afectaban al grupo, las narraciones a través de las cuales se construía su imagen mística se convirtió en recursos dramáticos de la diferencia. Es muy posible que el tipo de inmigración caracterizada por un fuerte componente masculino creara un mecanismo de defensa en un grupo como el canario, que utilizó la endogamia étnica como una estrategia de asentamiento y adaptación sociocultural al contexto multiétnico cubano. En este sentido las aversiones y peligros que los canarios atribuían a la «comida haitiana» se presentan como respuestas situacionales a las condiciones de interacción sociocultural, y no a un conocimiento fundado de los potenciales perjuicios atribuidos a los mismos. Cuando se hablaba en términos de «comida haitiana», no solamente se refería a las prácticas culinarias del grupo, sino que en el contexto de la relaciones interétnicas aludía a aquella cocina de mala calidad, desprovista de requisitos higiénicos y cuyo consumo resultaba dañino para la salud y las relaciones sociales.

De este modo, las aversiones de los/as canarios/as sobre alimentos y comidas de los haitianos no se establecían a partir de una conducta neofóbica sobre la naturaleza o componentes empleados en su elaboración; porque como se ha podido mostrar utilizaban plantas y animales afines a los empleados por otros grupos con los que compartían el nicho sociocultural. No existían estrictas limitaciones biológicas en los recursos agrícolas y del mercado. Los peligros potenciales para la salud y las relaciones sociales estaban definidos a partir de las adscripciones etnoculturales sobre quienes manipulaban los alimentos. Los isleños sentían repugnancia por la sangre, no porque fuera dañina para el organismo, sino porque la consideraban algo sucio y diabólico, asociado a la práctica de la santería y el vodú. Sin embargo, consumían la sangre cocida en las morcillas, siempre y cuando conocieran el origen de su elaboración. La estricta reglamentación y performance que exige el sacrificio y las ofrendas realizadas a las autoridades sagradas de los haitianos, eran interpretados como impugnaciones que condicionaban la resistencia de los canarios a degustar sus comidas, estableciendo una demarcación étnica de lo prohibido y aceptable para el grupo. Las comidas rituales y las sustancias con propiedades mágicas sirvieron para construir el imaginario de aversiones que tenían los/as canarios/as sobre la gastronomía haitiana.

No obstante, algunos alimentos del mercado, como el arenque (pescado ahumado) y el paniqueque o panocha⁷, recibieron calificativos despreciables, sólo por el alto consumo que tenían entre los haitianos y por ser considerados como «comida de haitianos». Lo que quiere decir que los alimentos erigidos como diacríticos no solamente eran aquellos que se exponían al proceso de transformación culinaria, sino también los que tenían una gran demanda para el grupo. Comer arenque y panocha significaba un desprestigio para los isleños, ubicarse en el segmento más bajo de la escala de valores sociales. El consumo habitual de arenque en los haitianos podía tener una explicación adaptativa, si se tiene en cuenta su bajo costo en el mercado y las pocas exigencias que requería su preparación, pues con sólo retirarle el papel que servía de cubierta de conservación y exponerlo un minuto sobre las brasas ya estaba listo para comer. Sus excelentes condiciones de comida rápida, que pudieron convertirlo en una respuesta dietética, no solamente para los haitianos, sino para todos los trabajadores que intervenían en las zafras cañeras, resultó impensable por la carga de gravámenes ideológicos que lo categorizaban como «malo para comer» al estar estigmatizado como «comida de haitianos».

En contraposición, algunos alimentos de consumo habitual entre los canarios de la región oriental también eran objeto de diferentes percepciones desde fuera del grupo, como los casos de los bollos de maíz, y en menor medida el gofio. «Come bollo» o «embollado» eran las formas insidiosas de referirse a los hombres caseros, que tenían un comportamiento tranquilo, poco fiestero; los amarrados por las mujeres. Los que actuaban así levantaban sospechas de haber tomado «agua de bollo», refiriéndose al caldo o maiboa que queda después de cocinarse las pelotas de maíz, y que según se rumoraba entre la población rural, las esposas le echaban sangre menstrual para amansar a los maridos, basados en la creencia de que las víctimas de dicha práctica disminuían su fogosidad sexual. Lo anterior guarda relación con otra creencia entre los canarios que suponía el lavado de la ropa interior de los hombres separado de los vendajes utilizados por las mujeres durante el ciclo menstrual porque estos afectaban la potencia sexual de los hombres. La imagen de «buen padre», construida dentro del grupo canario era utilizada por los cubanos para enjuiciar su comportamiento y hacerlos aparecer como hombres «amansados» y dominados por las mujeres, por lo que tales creencias eran motivo de diferentes reelaboraciones e interpretaciones insidiosas. Si los haitianos eran

⁷ Tipo de galleta o pan dulce elaborado a base de harina de trigo, miel de abeja y puede incluir canela y ajonjolí.

acusados de utilizar «tomas⁸» para lograr el encantamiento de las mujeres con el propósito de raptarlas, de las isleñas se decía que utilizaban el «poder de la sangre menstrual» para embobecer y maniatar a los hombres. En el primer caso, las víctimas son las jóvenes casaderas de otros grupos. En el segundo caso, el efecto mágico o embrujo lo hacían las mujeres a los hombres del mismo grupo. Aquí el peligro y la desconfianza configuran unos preceptos morales que mueve a los alimentos dentro de los campos de la etnicidad y la sexualidad, convirtiendo tal confrontación en una batalla semántica de gran magnitud y que presenta diferentes niveles de percepciones e interpretaciones. En Cuba por «bollo» se define, además de las pelotas de maíz, la vulva de la mujer, de aquí que degustar un plato de bollos siempre mantiene latente cierta suspicacia erótica que remite al órgano genital de la mujer. Si es a través de dicho órgano que las mujeres procrean y dan vida, también limitan la conducta sexual de los hombres.

En oposición, el falo del hombre es asociado a la yuca, un tubérculo o vianda que sólo es óptima para comer cuando alcanza una textura blanda y suave después de cocinada. La expresión «ablandar la yuca», significa ponerla en buen punto para comerla; pero alude también a la capacidad de las mujeres de dejar sin aliento a los hombres en el acto sexual. Como se puede apreciar, los terrenos de la religión, la etnicidad y la sexualidad hacen que los hábitos alimentarios se conviertan en marcadores dramáticos de la diferencia: lo que se come identifica a las personas y a los grupos, categorizándolos y ubicándolos asimétricamente dentro de la sociedad.

A manera de conclusión.

Los alimentos y las comidas han sido utilizados históricamente como diacríticos negativos en las relaciones entre los haitianos y cubanos al referirse a los canarios, de forma despectiva. Los/as canarios/as en el oriente de Cuba hicieron una selección de sus opciones alimentarias cuyos presupuestos tendieron a considerar las necesidades nutritivas atendiendo a los criterios de edad, sexo, nivel económico y preceptos etnoculturales. No obstante, la relación entre nutrición y satisfacción de las necesidades alimenticias puede resultar una definición controvertida, donde se revela un dilema de confrontación entre los ámbitos adaptativo y simbólico.

⁸ Tipo de brebaje o pócima que se le atribuían poderes mágicos o de hechicería que podía causar daños a la salud o comportamiento de las personas.

Visto con esta doble perspectiva, adaptativa y simbólica, la cocina de los canarios y haitianos ha implicado una determinada terapéutica con relación a la selección de los alimentos asociadas a las prácticas culturales de cada grupo. Esto demuestra que las mujeres, en mayor medida que los hombres, imponían el tipo de relación entre alimentación y salud, asignándole a un conjunto considerable de alimentos y especias un poder mágico-terapéutico. Como se pone de manifiesto en las narrativas, muchos componentes de la gastronomía canario-cubana no sólo tenían importancia por constituir el fondo de alimentos, condimentos y especias más recurrentes en la cocina. Todo el proceso de selección, transformación y servicio de la comida está cargado de simbolismo, donde se revelan modos específicos para buscar prestigio y competir, que no siempre son palpables, pero sí tratan de alcanzar un modelo admirado.

Un ejemplo enigmático es el análisis realizado acerca de las morcillas, que han constituido, y aún constituyen, un símbolo del dominio doméstico de las mujeres y de los contrapuntos culturales asociados al manejo instrumental y simbólico de la sangre. Su connotación ha trascendido a la actualidad por considerarse un guiso que debe ser preparado en la casa. El acto de comerla remite a la habilidad culinaria y a la higiene y confianza que se tenga de sus productoras; no comerlas es señal de reservas que pueden tener las personas con relación a la falta de destreza culinaria, falta de higiene y desconfianza. Esto explica que el «poder de la sangre» porte una carga semántica múltiple, implicando diferentes niveles de interpretación y construcción de identidades. Por una parte, las morcillas expresan dramáticamente la identidad de géneros, al designar la capacidad exclusiva de las mujeres en su preparación, relegando la presencia de los hombres. En otro sentido implica grados y categorías sociales y étnicas que emergen del acto de comerlas o de no comerlas.

Por último se ha tratado las implicaciones de las cocinas de los/as haitianos/as en el contexto de las relaciones interétnicas con el grupo de inmigrantes canarios. Dicho así, la cocina, también establece conexiones entre comida ritual, símbolos y sistemas de creencias, las celebraciones ofrecidas a los dioses fueron eventos donde la gastronomía desplegó todo su poder de aceptaciones y prohibiciones. Las prácticas religiosas vodú conservadas y recreadas por los haitianos en Cuba constituyen sistemas culturales donde la elaboración de los alimentos y preparación de las comidas se pone en función de la solicitud divina. Como puede advertirse, las ofrendas y sacrificios constituyen recursos potentes para comunicarse con los luases; donde la carne y la sangre se convierten en mecanismos de gran magnitud sensorial y simbólica. Al describir las consideraciones de una oficiante de vodú se pudo mostrar cómo los

atributos asignados al luá (loa) o al muerto permiten ordenar y reglamentar las acciones rituales y el comportamiento de los actores. En este caso, la comida ofrecida al santo está orientada a comunicar la apetencia de la entidad suprema, pero también a establecer la coherencia de las secuencias rituales. No obstante, lo que une y magnifica a un grupo a través de una comida ritual, es utilizado por otros grupos para reafirmar sus aversiones socioculturales y étnicas.

Los canarios evitaban —entiéndase, públicamente— participar en ceremonias del vodú y la santería, porque esto significaba exponerse al consumo de la «sangre cruda» de los animales sacrificados, que para ello era un acto «diabólico» y «sucio», sin embargo degustaban las morcillas con placer, siempre y cuando conocieran el origen de su elaboración. El temor a los haitianos estaba fundado en el poder que se le atribuía para raptar jóvenes casaderas, utilizando pócimas o embrujos en las comidas. Las prácticas mágico-religiosas de los antillanos no eran un dominio generalizado, pero las implicaciones sociales que éstas tenían sí afectaban al grupo; las narraciones a través de las cuales se construía su imagen mística se convirtieron en recursos dramáticos de la diferencia. En este sentido las aversiones y peligros que los canarios atribuían a la «comida haitiana» se presentan como respuestas situacionales a las condiciones de interacción sociocultural, y no a un conocimiento fundado de los potenciales perjuicios atribuidos a los mismos. Todo el proceso de elaboración de la comida implicaba una exposición a criterios de aceptación y evitación que trascendió el dominio de la práctica estrictamente culinaria para convertirse en una trama de gran magnitud simbólica, donde los actores confirmaban sus condiciones culturales de jerarquía social, género y origen étnico. A través de la cocina, las mujeres canarias modelaron el orden de comportamiento hacia dentro y hacia fuera del grupo doméstico y étnico, y donde la funcionalidad logística operó dentro de un campo denso de interpretaciones ideológicas.

Bibliografía

- Abu-Shams, L., 2008, “La alimentación como signo de identidad cultural entre los inmigrantes marroquíes”, *Zainak*, 30, 177-193;
<http://www.academia.edu/download/30509635/30177193.pdf>, consultado 6/11/2017.
- Álvarez, M. & F. X. Medina (eds.), 2008, *Identidades en el plato. El patrimonio cultural alimentario entre América y Europa*. Barcelona: Icaria.
- Álvarez Ríos, B., 1995, *La Inmigración China en la Cuba Colonial*. La Habana, Publicigraf. Editores.

- Aja Díaz, A., 2002 “La emigración cubana. Balance en el siglo XX”. CEMI, Centro de Estudios de Migraciones Internacionales, La Habana, Cuba. Enero Disponible en la web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cemi/emig.pdf>.
- Arredondo, A., 1945, *Cuba, tierra indefensa*. La Habana: Editorial Lex.
- Barreto Vargas, C.M., 1997, “Un modelo de estrategia identitaria: los hermanamientos canario-cubanos”, En A. Galván (ed). *Canarios en Cuba: una mirada desde la Antropología*. Tenerife, Museo de Antropología, OAMC, págs., 81-88.
- Bergesio, L., 2016, “Mujeres Visiblemente Invisibilizadas. La Antropología y Los Estudios de la División Sexual del Trabajo”. *Temas de Mujeres*, 2(2); <http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/viewFile/8/8>, consultado 8/11/2017.
- Blanco, J.A. & A. García Álvarez, 2015, *El legado de España en Cuba*. Madrid: Ediciones Silex.
- Bolívar, N. & González Díaz de Villegas, C., 1993, *Mitos y leyendas de la comida afro cubana*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Bonte P. & Izard, M. (eds), 1996, *Diccionario de Etnología y Antropología*. Madrid: Akal.
- Cabrera, L., 1971, *El Monte. Notas sobre religiones, magia y supersticiones de los negros criollos y el pueblo de Cuba*. Miami: Colección Chicherecu.
- Collazo Pérez, Enrique, 2003 “Catalanes en Cuba. El caso del banquero Narcís Gelats”, *Historia* 16, No. 326, pp. 34-47.
- Contreras, J. & Gracia, M., 2005, *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*, Barcelona: Ariel.
- Cortés Maisonave, A. (2014). “Antropología, desarrollo e interculturalidad: propuestas desde América Latina”. *Revista de Antropología Social*, 23; <http://www.redalyc.org/html/838/83832495001/>, consultado 6/11/2017.
- Couto, K., 2012, “La presencia de los haitianos en la región oriental de Cuba y la organización de la sociedad George Sylvain (1927-1952)”; *Historia Caribe*, 7(21); <http://www.redalyc.org/html/937/93726861008/>, consultado 6/12/017.
- Flores Martos, J.A., 2009, “El gusto en los cuerpos veracruzanos: retóricas y prácticas culinarias y sexuales”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXIV (1): 133-166.
- Freitas, M.C., Gardenia Fontes & Nilce de Oliveira, 2008, *Escritas e narrativa em Alimentação e Cultura*. Salvador: EDUFBA, Scielo Books.
- Galván Tudela, J.A., 1997 (a) “Isleños come gofio. Identidad y adaptación sociocultural en Cuba”. J. A. Galván (Ed.). *Canarios en Cuba. Una mirada desde la Antropología*. Santa Cruz de Tenerife: Museo de Antropología, OAMC; Museo de Antropología, Consejería de la Presidencia y Relaciones Institucionales del Gobierno de Canarias, 69-80.
- _____, 1997 (b) “Tipos de migración, procesos de trabajo e inserción laboral de los canarios en Cuba.” J. A. Galván (Ed.). *Canarios en Cuba. Una mirada desde la Antropología*. Santa Cruz de Tenerife: Museo de Antropología, Consejería de la Presidencia y Relaciones Institucionales del Gobierno de Canarias, 35-46.

- _____, 2008, “Bailar bembé: una perspectiva antropológica procesual (Contramaestre, Santiago de Cuba)”. *Revista de Indias*, 68(243), 207-240; <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/652>, consultado 6/12/017.
- _____, 2015; “El ritual del santo mudo y el poder de los antepasados: A propósito de Contramaestre, Santiago de Cuba”; Batey. *Revista Cubana de Antropología Sociocultural*, 1(1), 47-59; <http://revista-batey.com/index.php/batey/article/view/100>.
- García, J. L., Juárez, L. M., & Medina, F. X. (2017). “Usos y significados contemporáneos de la comida desde la antropología de la alimentación en América Latina y España”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 71(2), 327-370; <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/view/517>.
- Giménez y Malgesini, 2000 «Pluralismo cultural», en, Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid, España.
- Gonzálvez, H. (2014). “Repensar la sexualidad desde el campo migratorio: una etnografía multisituada sobre parejas heterosexuales migrantes colombianas”. *Revista de Estudios Sociales*, (49)
- <http://www.redalyc.org/html/815/81530871009/>, consultado 8/11/2017.
- González Murillo, Y., & Renal Macena, T., 2016, “La trascendencia de la cultura haitiana en la comunidad de Báguanos, desde 1918 hasta la actualidad”. *Boletín Antropológico*, 34(92); <https://www.saber.ula.ve/handle/123456789/42830>, consulta 6/12/017.
- Gracia Arnaiz, M., 2010, “Alimentación y cultura en España: una aproximación desde la antropología social”, *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 20 [2]: 357-386.
- Goody, J., 1995, *Cocina, cuisine y clase: estudio de sociología comparada*. Traducción de P. Willson. Barcelona: Gedisa.
- Grau-Bassas, V., 1980, *Usos y costumbres de la población campesina de Gran Canaria (1885-1888)*. Las Palmas: El Museo Canario.
- Guanche Pérez, J., 1985, “Aportes canarios de la cultura campesina cubana.” *Revista de la Biblioteca José Martí* 3 (26).
- Harris, M., 1985, *Bueno para comer*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____, 1994, *El Materialismo Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- James, J., J. Millet & A. Alarcón, 1992, *El vodú en Cuba*, Santiago de Cuba: Ediciones CEDEE/Casa del Caribe.
- Jansen, S., & Millán, C., 1991, *Género, trabajo y etnia en los bateyes dominicanos*, (Vol. 9). Santo Domingo: INTEC.
- Lachatañeré, R., 2001, *El Sistema Religioso de los Afrocubanos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Lamas, M. (2013). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa; <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/154>. Consultado 6/11/2017.
- Levi- Strauss, C., 1968, *El Pensamiento Salvaje*. México: Fondo de la Cultura Económica).

- _____, 1965 “Le Triaglie Culinaire”. *L’Arc*, no. 26.
- _____, 1970, *Mitológicas III: El origen de las maneras de mesa*. México, Siglo XXI.
- López Isla, M., 1998, *La Aventura del Tabaco*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura
- Mateo, López, M.C., 1997, “Creencias y rituales: la medicina popular canaria en Cuba.” En A. Galván (ed.) *Canarios en Cuba: una mirada desde la Antropología*. Tenerife: Museo de Antropología, OAMC. pp. 89-100.
- Mc. Keown, 1996, “Inmigración China al Perú, 1904-1937. Exclusión y Negociación”. *Revista Histórica*. Volumen XX. N° 1. Departamento de Humanidades Pontificias Universidad Católica de Perú.
- Méndez, C. D., & Benito, C. G. (2005). “Sociología y alimentación”. *Revista internacional de sociología*, 63(40), 21-46;
<http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/188>
- Montero, M. Y. (2016). ANTROPOLOGÍA DE LA ALIMENTACIÓN. LA COMIDA Y EL COMER. *Scientia*, (17);
<http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Scientia/article/view/385>; consultado 6/11/017.
- Mintz, S.; 1999, “La comida como campo de combate ideológico”. Conferencia de clausura del VIII Congreso de Antropoloxía. Santiago de Compostela. Asociación Gallega de Antropoloxía.
- Mintz S. & Christine M. Du Bois, 2002, “The Anthropology of Food and Eating”; in *Annual Review of Anthropology*, 31: 99 - 119
- Moreno Lázaro, Javier, 2012, “Padre bodeguero, hijo caballero. Capital social y periplo empresarial de los españoles en Cuba, 1898-1958”, *Revista de Historia Industrial* No. 51. Año XXII. 2013.1, 2012, págs. 43-78.
- Moore, H. L., 1986, *Space, Text and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, 1991, *Antropología y Feminismo*. Madrid: Cátedra.
- Ortiz, Fernando, 1966, “La cocina afrocubana”; *Revista Bimestre Cubana*, Casa de las Américas. La Habana, Año 6, Nos. 36 - 37, mayo - agosto.
- _____, 1997, *El Pueblo Cubano*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Pédrón, S., 2013, “La semaine sainte à Santiago Atitlán, Guatemala. Rites de Fertilité, nourriture rituelle et métafhore sexuelle”. *Amérique Latine Histoire et Memoire. Les cahiers ALHIM* 25.
- Pemjean, I., 2014, “Políticas Públicas Nutricionales y Género: un mecanismo a develar”, *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (5), 1-19;
<http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N5/Politicasy%20publicasy%20nutricionales%20y%20genero.pdf>, consultado 8/11/017.
- Pérez-Orozco, A., 2006, “La economía: de icebergs, trabajos e (in)visibilidades”; en *Laboratorio Feminista. Transformaciones de trabajo desde una perspectiva feminista. Producción, reproducción, deseo, consumo*. Madrid: Laboratorio Feminista.
- Polanyi, K., 1944, *La gran Transformación: Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Ramírez Cabrera, L.E., 2014, *Diccionario básico de religiones de origen africano en Cuba*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Rebato Ochoa, E. M., 2009, “Las nuevas culturas alimentarias: globalización vs. Etnicidad”. *Osasunaz*, 10, 135-47; <http://www.academia.edu/download/38662896/10135147.pdf>, consultado 6/11/2017.
- Rosario Molina J.C., 2007, *La Alimentación: el dominio invisible de las mujeres canarias en Cuba*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- _____, 2015, “La comida ritual como recurso de reactualización identitaria en las prácticas del vodú de la religión oriental de Cuba”; *Batey. Revista Cubana de Antropología Sociocultural*, 1(1), 60-72; <http://www.revista-batey.com/index.php/batey/article/view/103>, consultado 6/12/017.
- Sánchez Alonso, Blanca, 2011, “La política migratoria de España. Un análisis de largo plazo”; *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, Monográfico No. 1, págs. 243-268.
- Sierra, G. & Rosario, J.C., 2001, *Los canarios en Cuba: juntos, pero no revueltos*. Santa Cruz de Tenerife, Centro de la Cultura Popular Canaria, pág. 43.
- Sotomayor Riofrío, C. N., 2013, *Género y soberanía alimentaria: propuestas de un nuevo paradigma de vida desde el espacio de la cocina* (Master's thesis, Quito: FLACSO Sede Ecuador); <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6176>, consultado 6/11/2017.
- Stolcke, Verena, 1992, *Racismo y Sexualidad en la Cuba Colonial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Suñol, J. V., 2017, “Cultura y Familia Patriarcal en Cuba: Caudillismo, racismo y sexualidad”. *Áltera Revista de Antropología*, 2(2); <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/altera/article/view/35345>, consultado 8/11/2017.
- Ventura, M. (2013). "La naturaleza y la cultura no son los extremos de un continuum". Un diálogo con Verena Stolcke. *Íconos-Revista de Ciencias Sociales*, (40), 139-147; <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/451>, consultado 8/11/2017.
- Zúñiga Carrasco, I. R., 2015, “Vudú: una visión integral de la espiritualidad”; *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (26), 152-176; <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-8862015000200005&>,
Consulta 6/12/017.

Anexos

Tabla No. 1. Actividades de hombres y mujeres durante la matanza y preparación del cerdo.

o.	N hombre	Actividades de los Actividades de las mujeres
	1	Cortar la leña
	2	Recoger la sangre para las morcillas
	3	Hierva el agua
	4	Cocinar la jandinga
	5	Puñalada (matanza)
	6	Preparar las especias
	7	Pelado del animal
	8	Separar las tripas gordas de las finas
	9	Destaje o descuartizado
	1	Inflado de las tripas
	1	Trenzado de las tripas finas
	1	Freír el gordo
	1	Llenado de las tripas gordas con la sangre condimentada
	1	Freír la carne
	1	Cocido de las morcillas
	1	Cocido de las carnes
	1	Cocido de las viandas
	1	Salar la carne
	1	Servicio de la mesa
	2	—

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del trabajo de campo en los municipios de Palma Soriano y Contramaestre, provincia de Santiago de Cuba.

Tabla No. 2. Algunos luases del panteón vodú localizados en el Oriente de Cuba y ofrendas asociadas.

Loas (poderes)	Identificación	Grupo	Ofrendas (manyé luá)	Dominio y hábitat
Ercilí	Asocia da la Virgen María, pureza, el color blanco	Familia a Ogún	Palomas blancas, cake, dulces	Hogares, casas templos
Culev	Fuerza Descomunal, se representa como culebra o majá	Loa del grupo Ogún.	Sacrificio de curieles, Su sangre envasada en frascos para uso de los hijos del altar	Río
Ibó Buá	Fuerza incontrolable, No puede cohabitar en la casa	Ibó	Pareja de aves (Gallo y gallina colorada)	Habita en el monte Algarrobo
Gran Buá	No mira a nadie y es huraño, “malo siete veces”	Familia de los diables	Verraco (cerdosemental)	Monte profundo
Ibó-la-famí	Imprevible De fuerza incontrolable	Grupo de los diables	chivo viejo (padrote viejo de color negro) o verraco cada 25 años	Monte
Legbá	Cojea y lleva muleta, ropas raídas y usadas		Gallinas negras (con pintas blancas) gallos y pollos de color negro	Pórticos, encrucijadas, monte

Lenglesú	Violent o, loa del arco iris, color preferido es el rojo	Grupo de los Diable	Verrac o amarillo y todo tipo de viandas	Abismos, rocas enormes
Togó	Se identifica con las armas blancas y el sacrificio, color rojo	Famili a de los Ogún	Sangre de carneros y chivos (macho cabrío) verrac os (en determinados años)	Monte

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de trabajo de campo (Ramón de Guaninao, municipio de Palma Soriano) y libro James, J. J. Millet & A. Alarcón, 1992, *Vodú en Cuba*. Santiago de Cuba: Ediciones CEDEE/Casa del Caribe, págs. 159-222

Recebido em: 18 de novembro de 2017.

Aceito em: 12 de dezembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

A discursivização da mulher no lar na década de 1950 no periódico *Jornal das Moças*

The discourse about women in the home in the 1950s in the periodical *Jornal das Moças*

Palmira Virgínia Bahia Heine Alvarez¹

RESUMO: Neste artigo discute-se, com base na apreciação de recortes da revista feminina *Jornal das Moças*, a construção discursiva da mulher no lar na década de 1950. À luz da Análise de Discurso peuceutiana, portanto, partindo do princípio de que a língua é opaca e interpelada por ideologia e história no processo discursivo, busca-se atravessar a superficialidade da língua, situando-a na história e na posição sujeito que produz determinado discurso, para analisar como se dá a construção discursiva da mulher relegada ao lar, esposa, mãe e proibida ao público e ao mundo do trabalho, compreendendo a revista, tal qual os demais veículos midiáticos, como instrumento difusor de ideologia, logo, elemento reforçador de imagens hegemônicas construídas historicamente.

Palavras-chave: Discurso; Ideologia; Mulher; Lar. *Jornal das Moças*.

ABSTRACT: This article aims to discuss the discursive construction of women in the home in the 1950s, based on the analysis of the magazine *Jornal das Moças*, using the French Discourse Analysis. Based on the principle that the language is opaque and constituted by ideology and history this research aims to analyze how the discursive construction of the woman in the home is constructed as wife, mother and how the space of woman into the world of work is restricted. The magazine, as other media vehicles, is understood as a diffusion instrument of ideology, thus reinforcing historically constructed stereotype.

Keywords: Discourse; Ideology; Woman; Home. *Jornal das Moças*.

Introdução

O presente artigo² objetiva analisar o discurso presente no periódico *Jornal das Moças*, de 1950, no que diz respeito ao sexo feminino na esfera doméstica, focalizando os modos de discursivização sobre a mulher a partir de algumas materialidades retiradas da referida revista, quais sejam: duas propagandas de cursos a distância e um conselho às mulheres. Os dois

¹ Professora do Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: pavibheine@gmail.com

² Esse texto foi elaborado com a participação do aluno Kyrlian Lima Pedreira Lapa, Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise de Discurso da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

primeiros exemplos são os anúncios publicitários de cursos de capacitação a distância, mas é importante perceber que a primeira, que mostra o anúncio de um curso de corte e costura direcionado a mulheres, não apresenta o mesmo modo de discursivização da segunda, em que cursos de desenho são focalizados e direcionados ao sexo masculino, o que indica diferentes modos de funcionamento ideológico na construção de sentidos do que é “ser homem” e “ser mulher” em relação ao trabalho e ao lar. Já o último exemplo trazido à baila no referido artigo indica a inserção da mulher no lar, enfocando a exclusiva obrigação da mãe no cuidado da educação dos filhos, circunscrevendo seu lugar à esfera da maternidade e isentando o homem (pai) da responsabilidade de educação dos filhos.

A partir dessas materialidades, interessa-nos observar os modos de construção da imagem feminina, o que nos fornece pistas em relação à identificação dos sujeitos produtores da revista com as formações discursivas dominantes sobre a mulher no período histórico da década de 1950. Sabemos que a emancipação feminina nunca esteve, e não está, na ordem do dia, mesmo atualmente, depois de grandes conquistas sociais. Nesse sentido, se faz essencial um estudo em que seja possível observar o funcionamento discursivo da constituição da mulher no lar. Para tanto, utilizamos neste artigo o arcabouço teórico da Análise de Discurso de Linha Francesa, mais precisamente a Análise materialista do discurso, introduzida pelo pesquisador francês Michel Pêcheux, que considera a língua como um sistema relativamente autônomo, marcado por elementos histórico-ideológicos, e o discurso como um elemento de concretização da ideologia. Buscou-se, portanto, no presente estudo, analisar como a imagem feminina é reproduzida e determinada pela revista, pensando a língua como não transparente, marcada pela ideologia, por fatores sociais e históricos. Desse modo, para entender a discursivização da mulher no veículo midiático supracitado é também necessário compreender a historicidade do contexto no qual a revista está situada, e como esse momento histórico se relaciona com a sociedade, a língua e a própria história.

Análise do Discurso de Linha Francesa

Surgida na década de 1960, a Análise de Discurso de Linha Francesa (ADLF) redireciona a concepção de discurso, considerando-o a materialização da ideologia. Segundo Pêcheux e Fuchs (1997), deve-se conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Para isso, Pêcheux (1969) situa o campo dos estudos do discurso entre três regiões do conhecimento específico: o materialismo histórico, como

teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; a linguística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Tudo isso aliado ao princípio de inconsciente trazido da psicanálise e que constitui os sujeitos. A partir dos campos constituintes da Análise materialista do discurso, o discurso é definido como “efeito de sentido entre os pontos A e B”, sendo A e B compreendidos como a projeção do lugar ocupado pelos sujeitos na enunciação. O discurso é, assim, a materialização da ideologia por meio da linguagem. Dessa forma, é necessário compreender que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Assim, inconsciente e ideologia funcionam para produzir determinado discurso, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Se a formação discursiva define o que pode e deve ser dito numa conjuntura dada, é possível afirmar que o sentido das palavras passa pelo “filtro” da formação discursiva a que ela pertence. Pode-se afirmar, portanto, que o sujeito não é dono nem origem do sentido, já que este, o sentido, deriva da formação discursiva com a qual o sujeito se identifica total ou parcialmente, e é determinado pela história e pela ideologia. É por meio do esquecimento que o sujeito tem a ilusão de estar no controle dos sentidos gerados pelo discurso, quando na verdade não se está, o que é essencial no processo discursivo.

Para compreendermos o caráter histórico e inconsciente do discurso é fundamental que entendamos o conceito de interdiscurso. Compreendido, conforme Pêcheux, como o todo complexo condominante de formações discursivas, o interdiscurso é o conjunto de tudo o que já foi dito, sendo a base do dizível a que o sujeito recorre, inconscientemente, para gerar um sentido, tanto na reprodução dos sentidos hegemonicamente disseminados – paráfrase – quanto na ruptura com os sentidos dominantes – polissemia.

Em síntese, a Análise do Discurso de Linha Francesa busca atravessar o véu da superficialidade da língua, demonstrando que esta não é transparente, mas carrega consigo elementos históricos e ideológicos dos quais o sujeito, que pensa estar no controle dos sentidos, não consegue se desvencilhar.

Jornal das Moças

O periódico *Jornal das Moças* foi uma revista produzida no Rio de Janeiro, de maio de 1914 a dezembro de 1968, e distribuída nacionalmente. De periodicidade semanal, *Jornal das*

Moças era uma revista destinada às mulheres brasileiras de classe média, e seu conteúdo abordava temas do que se considerava o universo feminino da época, a saber: culinária, comportamento, moda, costura, afazeres domésticos, educação familiar, cuidado com filhos e marido, entre outros temas considerados femininos.

O periódico era interpelado pelos ideais positivistas, segundo Bassanezi (2014):

Jornal das Moças coloca-se explicitamente a serviço dos “bons costumes” e da “família estável”. Considera que as prioridades da vida feminina devem ser o lar, o casamento e a maternidade. E praticamente não faz distinção de classes como se os modelos de mulher veiculados por ela pairassem sobre as diferenças sociais. Porém, seu público-alvo é, sem dúvida, a classe média. (BASSANEZI, 2014, p. 24).

Em suas páginas, a revista sempre reforça os papéis femininos socialmente difundidos, a mulher que deveria ser mãe, esposa, prendada, a que vive para a família e o lar. A ideia de que a saída da mulher do lar é algo negativo e pode gerar a desestruturação da família, assim como a ideia de que a manutenção da felicidade no casamento é atribuição exclusivamente feminina, também estão presentes nas páginas da revista.

Contexto Histórico

Como afirmamos acima, é essencial, para a Análise do Discurso, a compreensão acerca do momento histórico em que determinado discurso se situa e como esse momento se relaciona com história e sociedade, o que pode e deve ser dito em determinada formação discursiva, que envolve condições de produção, sujeitos, ideologia, entre outros aspectos. Dessa forma, não há discurso solto no tempo e não há como analisá-lo sem situá-lo na história.

Dito isso, é necessário compreender que o ano de 1950 estava inserido em um período de grande desenvolvimento econômico e social advindo de um movimento de disseminação das ideias keynesianas na economia mundial, embasando o conhecido *Welfare State* ou Estado de Bem-Estar Social. O mundo vinha de um processo de reestruturação do pós-guerra e as mulheres eram cada vez mais necessárias como força produtiva, tanto por conta dos postos já conquistados durante a participação masculina nas guerras de disputa do mundo, que liberava empregos para serem tomados pelas mulheres, quanto pelo desenvolvimento econômico e industrial no qual a acumulação do capital criava cada vez mais postos necessários ao trabalho, do barateamento da mão de obra feminina e a luta organizada das mulheres.

Se, por um lado, as mulheres são necessárias no mercado de trabalho, por outro elas ainda carregam toda a marca do trabalho doméstico necessário à reprodução social do capital. Cisne (2012) afirma que as mulheres são responsabilizadas pela reprodução social (cozinhar, limpar, cuidar dos filhos etc.) na esfera privada, o que barateia a produção social, e na esfera pública são mais exploradas, subordinadas, ocupam trabalhos mais desvalorizados, que são justamente os classificados como “trabalho de mulher”. E para mantê-las obedientes a essa intensificação sistemática de exploração, são colocadas como o núcleo moral da família, responsáveis pelos valores, pela manutenção do lar, pela educação familiar e por manter a família no caminho determinado socialmente como correto.

No Brasil, a saída positiva da Segunda Guerra Mundial propiciou um clima de confiança ao país. Segundo Bassanezi (2014), com o final da guerra, ideias democráticas ganharam força, provocando o fim da ditadura Vargas. O período é marcado por forte desenvolvimentismo, urbanização, industrialização, há uma diversificação na produção industrial e a população vai começando a se concentrar nos grandes centros urbanos, com destaque para a cidade de São Paulo. Nesse período também é possível notar um aumento da ocupação de postos de trabalhos por mulheres. Elas ocupavam basicamente posições como secretárias, enfermeiras, professoras, recepcionistas, digitadoras etc.

Para além dos fatores estruturais em movimento, o ano de 1950 foi também ano de Copa do Mundo no Brasil e de eleições presidenciais, eventos que passaram despercebidos pelo editorial do *Jornal das Moças*, o que denota a imagem de mulher concebida e propagada pela revista.

A Discursivização da Mulher em *Jornal das Moças*

A mulher construída em *Jornal das Moças* é identificada pela sua caracterização como dona do lar, mãe, esposa. A revista não hesita em colocá-la em uma posição submissa em relação ao homem e presa ao lar. Para ser considerada como mulher para casar, esta deveria cumprir condições supostamente essenciais a toda mulher, como cozinhar, lavar, limpar, costurar, educar e, em meio a todas essas atribuições, permanecer impecavelmente linda (seguindo determinado padrão preestabelecido de beleza). O trabalho feminino não era colocado como prioridade, e os estudos destinavam-se a preparar a futura dona de casa. Assim, encontramos nas revistas analisadas, propagandas de cursos como o exemplificado na Figura 01, a seguir.

Figura 01: Anúncio de Curso de Corte e Costura por correspondência

SALTO, 20 de Maio de 1949.
Imensamente satisfeita pelo que aprendi em seu Instituto. Estão lecionando no Sindicato dos Trabalhadores na Indústria de Fiação e Tecelagem de Salto. Já ensinei 36 moças e todas me agradecem e no momento estou com 60 alunas.

Maria Spinardi
 SALTO DE ITU
 Estado de São Paulo



Teresópolis, 26/6/1948

Com grande alegria afirmo-vos que já recuperei todo o dinheiro empregado em meus estudos. Espero ganhar sempre mais e mais, para que nunca me esqueça daqueles que foram os meus grandes amigos, conselheiros, animadores e mestres.

Edméa Guimarães
 TERESÓPOLIS
 Est. Rio de Janeiro



MOÇAS FELIZES! Aqui estão os retratos de algumas alunas que terminaram brilhantemente o curso de Corte e Costura do INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO.



Viera Braga, 17/4/1947

Quando comecei a estudar por este sistema, muitos se diziam que eu ia perder tempo, sem obter resultado algum, mas não dei atenção a ninguém e sempre ativamente respondia: "Já comecei, não te custa muito, agora quero ver o fim".

E afinal estou satisfeita, só sinto não ter conhecido antes esse estabelecimento, pois se antes o tivesse conhecido, seria eu hoje uma jovem de mais sabedoria.

Asseguro-lhes que é o sistema ideal para o estudante e boa vontade porque, em vez de sobrecarregar a memória, apoia-se mais na inteligência. Não se decora, compreende-se o seu método que é fácil, simples e rápido; seu aprendizado é rápido e mesmo agradável.

Benedita Adelaide de Oliveira
 VIEIRA BRAGA
 Est. do Rio

Estude

CORTE E COSTURA

por **Correspondência**

Aprenda em sua própria casa, nas horas livres, sem deixar suas ocupações habituais, o Curso completo de Corte e Costura. Em pouco tempo será uma excelente modista, perfeitamente preparada para fazer qualquer trabalho mesmo de alta costura.

MENSALIDADES SUAVÍSSIMAS

Confeccionando você mesma os seus vestidos, realizará uma grande economia e será objeto de admiração de todas as suas amigas.

ENVIE-NOS HOJE MESMO O COUPON ABAIXO



Santos, 15 de Junho de 1947

Julgo esta instituição a mais perfeita do Brasil, com seus solícitos, competentes e atenciosos mestres, muito atentos dos mais francos elogios. Recebo elogios e a preferência das minhas costuras, pois exercio a profissão de modista. Profissão essa que aprendi perfeitamente neste Instituto e da qual muito me orgulho, deixo-me plenamente confiante no meu futuro. Foi com este trabalho digno, perfeito e rendoso que consegui melhorar consideravelmente a minha situação econômica.

Alicia Mantecon
 SANTOS
 Est. de São Paulo

Fonte: *Jornal das Moças*, Março de 1950

Ao mostrar uma propaganda de curso de corte e costura, a Figura 01 apresenta a imagem de mulher representada na revista, contendo quatro depoimentos de mulheres – e não homens – que fizeram e aprovam o curso, pois, nas condições de produção de 1950, o domínio de corte

e costura é essencialmente feminino. O fato de não ter homem na propaganda é um indício de funcionamento da ideologia que coloca os sujeitos nos seus “devidos lugares” sem que eles se deem conta disso. Assim, o lugar considerado ideal para a mulher abrangia a arte de saber costurar, mas tal arte não era extensiva às habilidades dos homens. Aliado aos sentidos construídos de mulher – “mulher tem que ser prendada”, “mulher tem que saber costurar”, “como assim ela não sabe pregar um botão?” –, a propaganda, situada em uma formação discursiva que, por sua vez, é ligada a uma formação ideológica a qual defende que lugar de mulher é no lar, reproduz e difunde a construção ideológica sobre a mulher, reiterando que lugar de mulher é no lar e toda mulher deve ser prendada.

Enunciados presentes na propaganda nos permitem constatar indícios de funcionamento ideológico que naturalizam a participação feminina no lar, mesmo quando se tratava de realização de um curso. No trecho: “Aprenda em sua própria casa, nas horas livres, sem deixar suas ocupações habituais, o curso Completo de Corte e Costura”, elementos lexicais como “em sua própria casa, nas horas livres”, indicam que era aceitável que a mulher realizasse um curso, desde que essa aprendizagem não atrapalhasse ou interferisse nas atividades domésticas. Como analistas do discurso, temos que questionar: se a propaganda fosse direcionada a homens, tais enunciados que indicassem a necessidade de que a mulher não saísse de seu lar para realizar um curso estariam presentes? Por que esses enunciados aparecem nessa propaganda? Desse modo, é possível ver o funcionamento ideológico que constitui os sujeitos, naturalizando sentidos. O sentido de mulher estava ligado, portanto, às práticas domésticas, sendo que um curso não deveria retirá-la dos seus afazeres, que, no trecho citado, eram considerados “ocupações habituais”.

A propaganda não rompe em momento algum com a ideologia dominante, o sujeito produtor da propaganda identifica-se completamente com ela. Em um depoimento (colocado na parte direita no canto superior do anúncio em fonte menor, acompanhado da imagem da moça que o proferiu, há o seguinte enunciado: “[..] já recuperei todo o dinheiro empregado em meus estudos. Espero ganhar mais e mais para que nunca me esqueça daqueles que foram meus grandes amigos”[...]. Aqui, a noção de trabalho está ligada à ideia de compensação e auxílio aos amigos e não de realização pessoal ou de necessidade de ascensão social. Ao contrário: o dinheiro ganho com o trabalho realizado serviu inicialmente para cobrir os gastos com o curso, não tendo caráter de realização profissional. Tal enunciado retoma elementos do interdiscurso e das condições de produção da época: se lugar natural da mulher é o lar, o trabalho passa a ser

visto como algo secundário, que não é destinado ao sustento feminino nem demanda prestígio social, serve para fazê-la ser mais prendada, ajudar amigos e família, e ter uma ocupação útil, que poderia inclusive auxiliá-la na suas necessidades femininas básicas, uma vez que com o curso ela saberia costurar roupas e vestido para si mesma e para toda a família..

Observa-se no enunciado “MOÇAS FELIZES!”, que faz a chamada da propaganda, como se condiciona a realização da felicidade feminina ao domínio das habilidades de corte e costura, trazendo a ideia de que para ser mulher feliz é preciso saber costurar, portanto, se não se sabe costurar não se é feliz. Além disso, a felicidade também é associada ao fato de que as mulheres não precisarão sair de casa para fazer o curso nem para costurar, não se afastando dos afazeres domésticos e do cuidado do lar que lhes são permitidos/obrigados. Partindo do princípio de que nada é dito do nada, pois todo discurso provém de um já dito, a propaganda reforça os discursos sobre a mulher no lar, a mulher feliz no lar, a mulher que deve ser prendada e dominar os afazeres domésticos para realizar sua feminilidade, todos requisitos necessários para manutenção do casamento e à submissão ao homem. Assim, a revista reproduz um tipo de feminilidade, a feminilidade hegemonicamente difundida, e que encontra, ainda hoje, legitimação nos discursos: “mulher só sabe pilotar fogão”; “mulher uma hora dessas na rua não quer boa coisa”. O discurso da revista está ligado e gera os sentidos de mulher na esfera doméstica, dona de casa, prendada etc. como única forma de realização da feminilidade.

No trecho “Confeccionando você mesma os seus vestidos, realizará uma grande economia e será objeto de admiração de todas as suas amigas”, percebe-se que o objetivo final apresentado pela propaganda é a economia e não o trabalho profissional, um indicador de que a questão do trabalho feminino não era o ponto principal do curso. Ela aprenderia corte e costura não para trabalhar em algum lugar onde precisassem dessas habilidades, mas para atender às suas necessidades de moda. Partindo do ponto de vista de que a mulher, para a revista e os discursos dominantes da época, não deve trabalhar fora de casa, a ideologia indica que para a mulher o trabalho fora de casa não é legítimo, e também que ela não deve pedir dinheiro ao marido para comprar roupas, atitude esta que geraria a admiração das amigas, ao demonstrar sua autonomia financeira. Apesar dos depoimentos de mulheres que conseguem obter renda com a capacitação, a propaganda coloca como objetivo das habilidades em corte e costura a admiração das amigas, afinal, “o trabalho fora de casa masculiniza”, colocando mais uma vez a mulher dependente do homem, do marido, da família. Independência financeira, não é, aqui, um objetivo feminino.

Jamais se fala do homem na propaganda, afinal, pela ideologia materializada no discurso da propaganda, costura é coisa de mulher, e não de homem. Ao homem são atribuídas outras funções, entre elas garantir o sustento da família por meio do trabalho (fora de casa), conforme revelado na Figura 02, a seguir:

Figura 02: Trabalhos Masculinos divulgados pelo *Jornal das Moças*

Estude *desenho* por Correspondência

Confie na sua personalidade e ganhe respeito, admiração e uma posição social destacada estudando em sua casa

desenho mecânico e arquitetônico

DESENHO ARTÍSTICO inclusive desenho comercial e publicitário

Um futuro brilhante aguarda V. S. e uma nova vida cheia de possibilidades ilimitadas.

Duração do Curso 25 Semanas Mensalidades suavísimas

Desenho de aluno nosso, Sr. **ULYSSES J. MARTINHO** Jundiá - Est. de S. Paulo.

Harmonie... Romance....

ASSEGURE O SEU FUTURO estudando CONTABILIDADE

POR CORRESPONDENCIA EM SUA PRÓPRIA CASA

Não perca tempo e comece imediatamente os estudos do nosso Curso de Contabilidade. V. S. ficará surpreso ao constatar os resultados maravilhosos obtidos graças ao nosso sistema especial de trabalhos práticos.

CADA ALUNO FARÁ A ESCRITURAÇÃO COMPLETA DE UMA CASA COMERCIAL.

É um curso rápido e pratico, de alcance a todas as bolsas.

Pozoreu, 7 de Fevereiro de 1949

De posse de meu Certificado de Eficiência, conferido por esse brilhante Educandário, venho por meio desta cumprir um dever de gratidão, agradecendo-lhes os ensinamentos que tão carinhosamente me foram ministrados, que hoje sou Guarda-livros de (13) treze firmas comerciais, assegurando deste modo o futuro de minha família.

Ernesto de C. Quizeira
POZOREU Mato Grosso
NOS ESCRIVE →

José Mauro e Silva
CARLOS CHAGAS
Est. Minas Gerais
NOS COMUNICA

CARLOS CHAGAS, 1.º de Junho 1948

E hoje me encontro bem colocado, quase que assumindo a direção total da escrita de um estalote de madeiras, com um ótimo ordenho.

OUTRA CARTA DE UM ALUNO NOSSO:

Jacarezinho (Paraná), 14 de Março de 1949

Cumpro o dever de agradecer-lhes pela boa vontade, eficiência, solidez com que ministras o ensino. Já elaborei projetos que foram plenamente aprovados.

Amadeu Henrique da Rocha
Desenhista arquitetônico

NÃO PERCA! INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO | 1108

Fonte: *Jornal das Moças*, Abril de 1950

O recorte traz um bloco de propagandas do Instituto Universal Brasileiro – mesmo instituto responsável pelo curso de Corte e Costura para mulheres –, agora com profissões direcionadas ao público masculino. O curso de desenho por correspondência contém duas imagens: um homem desenhando uma mulher, portanto ele – e não ela – realizando o trabalho, o que já indica um funcionamento ideológico que coloca homens e mulheres em posições diferentes. Como afirma Orlandi (2009) o não dito diz tanto quanto o que está dito, o que está

silenciado também produz sentidos em detrimento de outros e assim denota uma formação ideológica específica. Ao contrário do anúncio anterior, aqui, o objetivo dos cursos é permitir aos alunos uma forma de renda, a capacitação para o emprego, ascensão e prestígio social no mundo do trabalho. Diferente da Figura 01, os objetivos são outros, o curso prepara para o trabalho, a atividade remunerada, que poderá ser exercida em uma empresa, e não para um mero afazer doméstico, ou satisfação das necessidades pessoais. Por meio do curso o homem se insere no mundo do trabalho, no espaço público, não fica preso ao lar, conforme tenta persuadir a propaganda a seguir:

Confie na sua personalidade e ganhe respeito, admiração e uma posição social destacada estudando em sua casa desenho mecânico e arquitetônico e desenho artístico inclusive desenho comercial e publicitário [...]. Um futuro brilhante aguarda V. S. e uma nova vida de possibilidades ilimitadas.

Diferentemente da Figura 01, na qual a mulher que dominasse o corte e a costura ganhava admiração das amigas e fazia economia na compra de roupas, na Figura 02, o homem, por meio do curso, pode conquistar respeito, admiração e uma posição social destacada. Ao se atentar para a diferenciação entre as propagandas é possível definir o que a formação discursiva em que se encaixa a revista atribui à masculinidade e à feminilidade. Recorrendo aos já ditos sobre homem e mulher, a revista gera sentidos sobre ambos, ratificando que o homem é aquele que deve trabalhar, providenciar o sustento, ser reconhecido pelo seu trabalho, podendo assim alcançar posição social de destaque, já que a ele o público é permitido, enquanto a mulher deve se limitar ao lar e às prendas domésticas, que estão associadas à satisfação do marido e do estado de dependência dela a ele. Além disso o homem deve confiar em sua personalidade, fator que passa despercebido na mulher, ela deve ser bela, prendada, boa mãe, boa dona de casa, andar impecável, mas sua personalidade não é importante. A mulher construída pela revista não precisa de personalidade, ela precisa seguir as regras necessárias para ser mulher, mas não mulher de personalidade, fator construído, dessa forma, na revista, como essencialmente masculino. É o homem que vai se aventurar fora de casa, que vai confiar nos seus instintos no mundo do trabalho, que vai se relacionar com outras pessoas no espaço público, portanto, para o homem, personalidade é importante. Se a mulher está presa ao lar, para que precisa de personalidade? Para quem vai apresentá-la?

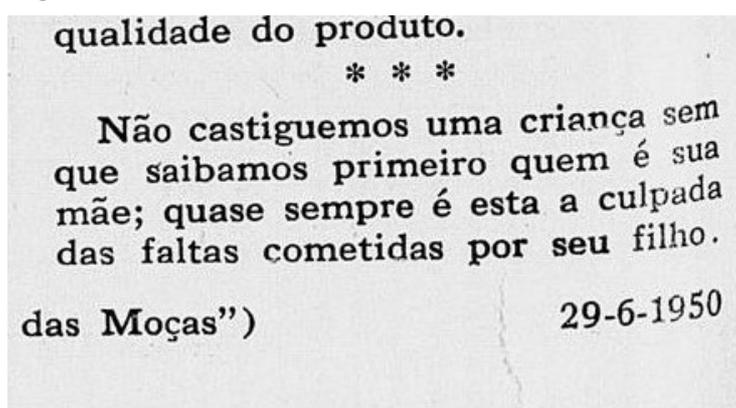
No excerto “Um futuro brilhante aguarda V. S. e uma nova vida cheia de possibilidades ilimitadas”, vê-se que o homem é tratado por um pronome de tratamento formal, e o curso, meio

de conquista do emprego, garantirá um futuro brilhante para ele. É possível ao homem um futuro condicionado ao seu potencial e ao seu trabalho, mas para a mulher da década de 1950, de acordo com Bassanezi (2014), o futuro depende do casamento, do marido, do potencial e do trabalho de outro, o que a coloca em posição de dependência em relação ao homem. Para o homem, as possibilidades são ilimitadas, a vida não tem os limitadores que a mulher encontra (casa, marido, filhos, família).

O imperativo “Não perca tempo[...]” alerta que o homem responsável pelo sustento da família não deve perder tempo, que o sustento é conquistado com dinheiro, e este por sua vez, é obtido com tempo de trabalho. Em suma, a ideologia materializada no discurso da propaganda coloca o homem na posição de provedor. Os depoimentos dos homens que fizeram o curso descrevem a realização profissional e o sucesso conquistados pelo trabalho exercido graças a essa formação profissional.

O funcionamento da ideologia normatiza o que é ser homem e o que é ser mulher, baseado nas manifestações sociais/culturais hegemônicas em que se formaram as imagens de homem e de mulher da época: o homem, provedor, trabalhador, líder, no espaço público; a mulher, submissa, bela, recatada, do lar. Por intermédio dos discursos veiculados na revista *Jornal das Moças* os sentidos sobre a masculinidade e feminilidade são naturalizados, como se não houvesse uma formação histórica e social que construiu essas imagens, mantendo as concepções sobre cada um e mantendo as relações de poder vigentes.

Figura 03: Discurso sobre a Maternidade



Fonte: *Jornal das Moças*, Junho de 1950

A Figura 03 mostra um tema diferente dos anteriores, mas também recorrente na revista. Situadas nas páginas do caderno *Jornal da Mulher*, apêndice da revista *Jornal das Moças*

dedicado às mulheres casadas, de modo que as dicas de maternidade, moda, comportamento, matrimônio são comuns nessa seção do periódico. Assim, antes do casamento, maternidade, aprendizado das prendas domésticas, a mulher é moça, ela só é mulher ao cumprir as condições necessárias à feminilidade impostas pela revista. Os conselhos, como o apresentado na Figura 03, trazem conceitos que devem ser seguidos como regras para as mulheres, geralmente abordando o trato do lar, a relação matrimonial, o cuidado com os filhos, sempre de acordo com a moral e construção feminina hegemônicas: a mulher submissa ao marido, rainha do lar e responsabilizada pela educação – ou falta de – dos filhos.

No trecho “Não castigemos uma criança sem que saibamos primeiro quem é sua mãe; quase sempre é esta a culpada das faltas cometidas por seu filho”, confirmamos que a ideologia materializada no discurso atribui à mulher o cuidado e a educação dos filhos, como se fosse tarefa natural feminina, mostrando que os sentidos criados remetem aos já ditos sobre a mulher, a qual nasceu para ser mãe, que tem como missão divina educar, que somente é mulher ao ser mãe. A maternidade já é aqui apresentada como condição primordial para a realização da feminilidade, logo, ser mulher é ser mãe. Além de responsabilizar a mulher pela educação dos filhos, a revista coloca a responsabilidade dos atos dos filhos exclusivamente para as mães, culpabilizando a mulher pelas ações de seus filhos, e, já que ninguém se materializa do nada, desde Eva as mulheres tornaram-se responsáveis pelos pecados da humanidade.

O termo utilizado, “culpada”, reproduz bem o sentido de mulher construído pela revista, além de naturalizar o fato de as mães, e não os pais, serem responsáveis pela educação de seus filhos, responsabiliza as mães pelas ações dos filhos e apresenta a suposta falha como delito, culpa, algo que atinge violentamente a sociedade.

Conclusão

Como podemos observar a partir das análises apresentadas, a imagem discursiva da mulher construída pela revista *Jornal das Moças* é formada baseada em conceitos hegemonicamente difundidos pela ideologia dominante que diz o que é ser mulher, indica qual o lugar que esta deve ocupar, diferenciando-o do lugar do homem. A revista insere-se nas condições de produção da década de 1950, colocando a felicidade e a realização femininas no âmbito doméstico, no lar, evitando afastá-la desse ambiente que lhe é considerado, a partir do funcionamento ideológico como algo natural, até para a realização de cursos que permitirão uma capacitação profissional.

As dicas, conselhos, propagandas, entre outros gêneros que circulam na revista, carregam traços da ideologia dominante que circunscreve a atuação feminina ao espaço doméstico, colocando-a na posição de esposa, dona de casa, prendada e nada que questione ou rompa com essas funções difundidas socialmente. Ainda apresenta e reforça a submissão – e dependência – da mulher ao homem e ao lar.

Nas propagandas de cursos a distância analisadas no presente artigo, observamos um funcionamento diferenciado em relação à construção discursiva do “ser mulher” e do “ser homem”. Para a mulher, o curso seria uma forma alternativa de obtenção de renda, que não a retiraria do lar, indicando uma necessidade de satisfação pessoal (como a confecção dos seus próprios vestidos) e sem a ideia de ascensão ou prestígio social. Para o homem, a ideia de um trabalho realizado fora do ambiente doméstico, que possa conferir a ele realização social, prestígio e que possa torná-lo o provedor do lar é o indicado no anúncio. Os anúncios indicam, pois, um funcionamento ideológico que colocam homens e mulheres em lugares diferentes, indicando quais as atividades naturais para eles. A cobrança em relação à questão do cuidado com os filhos, como algo ligado exclusivamente à mulher foi percebida no último exemplo analisado, denotando um funcionamento ideológico que retira do homem (pai) a responsabilidade de cuidado com os filhos, colocando-o apenas como responsável pelo trabalho fora de casa.

Considerando que a revista tanto reproduz quanto cria sentidos, e que ela não está fora do funcionamento ideológico, pois, ao contrário, a revista funciona a partir do olhar de um editor, jornalista, sendo os discursos que nela se colocam construído a partir do filtro da formação discursiva e ideológica, o discurso do *Jornal das Moças* é utilizado para moldar a sociedade de determinada forma, indicando comportamentos adequados ou inadequados para as mulheres que desejam ser “mulheres felizes” ou “mulheres de família”. Inserida no contexto do patriarcal capitalismo, a revista legitima a superexploração da mulher, necessária para a reprodução da vida social dentro dos moldes do capital e manutenção da ordem social condizente com o modo de produção, legitimação esta que, nos dias de hoje, encontra reforço nos discursos difundidos socialmente.

Referências

BASSANEZI, Carla. *Mulheres dos Anos Dourados*. São Paulo: Contexto, 2014.

BLAY, Eva Alterman. *Trabalho Domesticado: A Mulher na Indústria Paulista*. São Paulo: Ática, 1978. In: CISNE, Mirla. *Gênero, Divisão sexual do trabalho e Serviço Social* 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

Biblioteca Nacional Digital Brasil. *Jornal das Moças*. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=111031_05&pasta=ano%20195&pesq=>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

CISNE, Mirla. *Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social* 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET; HAK (Org.). *Por uma Análise Automática do Discurso*. 3. ed., Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 163 -252

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso*. 3. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 61 - 105.

PÊCHEUX, Michel & FUCHS, C. “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”. In: GADET & HAK (org.). *Por uma Análise Automática do Discurso*. 3. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 163 -252

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

Recebido em: 15 de novembro de 2017.

Aceito em: 22 de dezembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

Divulgação científica em torno do palavrão: Uma análise da recontextualização do discurso sobre ciência na mídia impressa

Scientific dissemination about bad words: Analysis of the recontextualization of scientific discourse in the print media

Carlos Alexandre Molina Noccioli¹

Cristiane Cataldi dos Santos Paes²

RESUMO: Neste trabalho, ancorado no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso da Divulgação Científica e da Teoria das Representações Sociais, busca-se analisar o tratamento linguístico-discursivo de informações, dado pela mídia impressa brasileira, acerca de um tópico temático tradicionalmente visto como tabu. Para tanto, elegemos uma reportagem publicada na revista *Superinteressante*, que trata sobre conhecimentos científicos em torno do palavrão. Posteriormente, descrevemos e analisamos estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos jornalistas no processo de recontextualização das informações, destacando como o conhecimento em questão é representado socialmente, ao se considerar a linha editorial da revista. Nesse sentido, a *Superinteressante* demonstrou-se fortemente associada à (re)produção do senso comum, tentando atrair a curiosidade do leitor, por meio da aproximação entre interlocutores.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Divulgação Científica; Representações Sociais; Tabu; *Superinteressante*.

ABSTRACT: In this paper is inserted in the theoretical and methodological framework of Discourse Analysis of Scientific Communication and Social Representations Theory, seek to analyze the linguistic-discursive treatment of information, given by the Brazilian print media, on a thematic topic traditionally seen as taboo. To do so, we chose a news report published in the magazine *Superinteressante*, which deals with scientific knowledge around the curse. Subsequently, we describe and analyze linguistic-discursive strategies used by journalists in the process of *recontextualization*, highlighting how the knowledge in question is represented socially when considering the editorial line of the journal. In this sense, *Superinteressante* was shown to be strongly associated with the (re)production of common sense, trying to attract the curiosity of the reader, through the approach of interlocutors

Keywords: Discourse Analysis; Scientific Communication; Social Representations; Taboo; *Superinteressante*.

¹ Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS); doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, na linha de pesquisa Tecnologias, Corpo e Cultura, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: carlos.noccioli@ifsuldeminas.edu.br

² Professora Adjunto III da Universidade Federal de Viçosa - UFV. E-mail: cristiane.cataldi@ufv.br

Preliminares

No intuito de analisar o tratamento linguístico-discursivo de informações sobre temas considerados tabu, referentes a questões sexuais que representam o homem e a mulher em nossa sociedade contemporânea ocidental, elegemos uma reportagem constante da seção *Ciência* da revista *Superinteressante*, intitulada “A Ciência do Palavrão”³, escrita pelos jornalistas Alexandre Versignassi e Pedro Burgos, a fim de verificarmos como o processo de recontextualização do discurso sobre ciência ocorre na mídia impressa brasileira. Mais especificamente uma ciência metalinguística⁴, no que tange ao trabalho aqui proposto, já que há uma peculiaridade do texto escolhido como *corpus*: sua relação intertextual com o que se propõe a analisar neste trabalho, designadamente uma abordagem acerca de recursos linguísticos consideradas tabu por seu caráter interdito em nossa sociedade, bem como as representações sociais às quais elas podem estar atreladas.

Ao selecionarmos a reportagem em questão, tivemos como foco as publicações na revista *Superinteressante* que abordassem uma temática considerada tabu acerca de aspectos relacionados à sexualidade. Identificamos e analisamos, a partir disso, as estratégias linguístico-discursivas que caracterizam o processo de recontextualização do discurso científico em discurso geral⁵. Ou seja, as reflexões realizadas neste artigo giram em torno da transposição do discurso da esfera técnica para a esfera do público leigo.

Por essa razão, faz-se interessante analisar o tratamento linguístico-discursivo das informações de caráter científico na mídia impressa, materializada em nossa escolha na *Superinteressante*, a respeito de tópicos temáticos referentes a aspectos sexuais humanos, tradicionalmente vistos como tabu, uma vez que suscitam discussões polêmicas e, conseqüentemente, estratégias de reelaboração, em termos, não somente de intercâmbio de registro, mas também de modalização e adaptação do discurso, a fim de que se pondere com relação aos impactos que poderiam causar uma informação de caráter interdito em determinadas convenções sociais.

Análise do Discurso da Divulgação Científica

³ A reportagem analisada no presente trabalho pode ser acessada na íntegra por meio do seguinte link: <https://super.abril.com.br/ciencia/a-ciencia-do-palavrao/>

⁴ Destaca-se uma peculiaridade do texto escolhido como *corpus*: sua relação intertextual com o que se propõe a analisar neste trabalho, designadamente uma abordagem acerca de recursos linguísticos consideradas tabu por seu caráter interdito em nossa sociedade, bem como as representações sociais às quais elas podem estar atreladas.

⁵ Usando a terminologia “geral” em oposição à concepção de “técnico”, “especialista”.

Ao considerar que a (inter)ação humana ocorre por meio da “palavra em movimento”, a Análise do Discurso oferece subsídios teóricos para o estudo de textos, quer sejam orais, quer sejam escritos, “como produto do uso linguístico em situações concretas, nas quais se objetiva uma interação entre os interlocutores a partir de uma intencionalidade”. (CATALDI, 2009, p. 48).

Segundo Calsamiglia e Cassany (1999), a Análise do Discurso é um campo de estudo interdisciplinar, que tem sua base sustentada por outras teorias linguísticas calcadas na linguagem em uso. Dessa forma, é pertinente e relevante o uso de seu aporte teórico-metodológico para o estudo do discurso divulgativo. De acordo com Cataldi (2007):

Ainda que o discurso divulgativo utilize informações procedentes do discurso científico, o modo de elaboração deste novo discurso é específico, pois está determinado por concepções próprias de produção e de difusão. (CATALDI, 2007, p. 158).

Tornar acessíveis ao público leigo conhecimentos de caráter técnico e científico é uma tarefa árdua em uma sociedade contemporânea cada vez mais bombardeada por informações. Desde a década de 1980 observa-se um maior interesse pela divulgação científica, tanto no cenário nacional quanto no âmbito internacional (CATALDI, 2009). Esse contexto acarreta, segundo Cataldi (2007, p. 155), “a consideração da ciência como notícia”, ou seja, justamente por haver demanda pela (in)formação, a ciência passa a compor a pauta jornalística da mídia. Sendo os jornais e as revistas canais para o público em geral ter acesso às novidades do campo científico, Cataldi (2009, p. 44) considera esses veículos importantes fontes “de (in)formação sobre as implicações científicas e sociais do desenvolvimento tecnológico”.

Recontextualização da Informação sobre Ciência

A difusão da ciência, em suas diversas modalidades, sejam elas escritas ou orais, envolve procedimentos de transformação, ou ainda, de reformulação das informações previamente produzidas por cientistas. Assim, diz-se que a divulgação científica é uma prática reformulativa geral em relação a elementos puramente referenciais e informativos procedentes do texto fonte. Todavia, esse processo de reelaboração não se restringe a apenas esses aspectos, acionando ainda questões relativas à *emoção*.

Ciapuscio (1997) chama a atenção para o fato de que algumas características retóricas e linguísticas são prototípicas do texto científico, tais como vocabulário unívoco⁶ e preciso; referência escrita ao objeto e a tentativa de não utilização de marcas subjetivas; ausência de elementos emocionais; sintaxe simples, entre outras.

Os textos jornalísticos de divulgação científica consistem, portanto, em uma fonte de discurso público, constituídos por fatores contextuais atrelados à sua produção. Conforme Cataldi (2007), mesmo que o discurso divulgativo tenha o discurso científico como fonte, o modo de elaboração desse novo discurso é específico, haja vista sua dependência às concepções próprias de sua produção e difusão.

Nessa linha de raciocínio, a autora ainda postula que o processo de recontextualização do conhecimento científico é caracterizado como uma “re-criação” desse tipo de conhecimento para cada público específico. Entretanto, Cataldi chama a atenção para o fato de essa prática discursiva não ser simplesmente um resumo ou redução aleatória de dados científicos, mas sim uma habilidade em selecionar, reorganizar e reformular as informações de caráter técnico para leitores com interesses e objetivos diversos, no processo de compreensão dos fatos científicos. É, portanto, o texto divulgativo um tipo de discurso primário, baseado em textos secundários⁷ que vão se modificando, a depender da situação comunicativa. Isso gera a necessidade de “procedimentos, utilizados na mídia impressa a partir de um uso linguístico escrito” variáveis “segundo certos parâmetros contextuais, como a situação comunicativa, os propósitos de quem a realiza e as características dos destinatários”. (CATALDI, 2009, p. 49).

Em termos de estrutura cognitiva do discurso de caráter científico, fica a cargo do divulgador a decisão acerca de qual “estratégia divulgativa” utilizar, consoante o propósito comunicativo: “O produtor pode utilizar procedimentos “léxico-semânticos” (sinonímia, paráfrase, definição, descrição, denominação, generalização etc.), “discursivos” (contextualização, modalização, etc.) e/ou “cognitivos” (analogias, metáforas, metonímias etc.)”. (Ibidem). No que tange a este último procedimento, o mais comum é que se usem em discursos de divulgação científica representações conceituais calcadas em analogias com o cotidiano.

⁶ Utilizamos, consoante Ciapuscio (1997), o termo “unívoco” no sentido de uma terminologia que não abarque mais de um significado e, conseqüentemente, não gere ambigüidades.

⁷ Usamos as terminologias “discurso primário” e “texto secundário”, conforme Ciapuscio (1997), para quem “texto secundário” representa o intertexto subjacente a um discurso ao qual temos acesso, ou seja, o “discurso primário”.

Para tanto, a recontextualização das informações sobre ciência está diretamente relacionada com procedimentos concretizados por uso linguístico-discursivo específico. Esses procedimentos, na observância do interesse e da necessidade de informar um público amplo, heterogêneo e leigo, são recorrentes na mídia impressa, por meio de seu uso linguístico escrito. São recursos que variam conforme os parâmetros contextuais, tais como a situação comunicativa, os propósitos de quem produz o texto e as características de seu interlocutor.

Estratégias Divulgativas

Cassany e Martí (1998) utilizam o termo “estratégias divulgativas” para referirem-se a diferentes tipos de recursos ou procedimentos verbais que são usados nos textos, no intuito de tornar acessíveis ao público leigo os diferentes conceitos técnicos: “Trata-se de um conjunto variado de fenômenos linguísticos que engloba seleção da informação, organização da mesma, formulação discursiva, seleção léxica, tratamento tipográfico, etc.”.⁸ (CASSANY; MARTÍ, 1998, p. 60).

Para efeito de sistematização esquemática no que se refere à relação entre estratégias linguístico-discursivas e texto de divulgação científica, Cassany e Martí (1998) apresentam uma proposta de organização das estratégias divulgativas em uma ordem teórica de aplicação. Não que esse esquema deva ser adotado rigidamente na prática pelo divulgador na composição do texto, mas seja uma recomendação que poderia elucidar uma sequência do processo de forma mais lógica.

Nessa proposta, o primeiro ponto, para o qual os autores chamam a atenção, é a decisão de utilizar ou não no discurso divulgativo o conceito técnico propriamente dito. Em caso afirmativo, Cassany e Martí (1998) destacam a dificuldade de se ‘explicar’ o conceito ao público leigo, sendo que, para tanto, o emissor poderia lançar mão desde recursos lexicais, como sinônimos, paráfrases e definições, por exemplo, até recursos discursivos, como contextualização e modalização.

É importante destacar que essas estratégias ocorrem a partir de diferentes combinações para resolver problemas locais que possam surgir ao longo de todo texto:

⁸ Tradução livre para: “Se trata de un conjunto variado de fenómenos lingüísticos que abarca cuestiones de selecció de la información, organizació de la misma, formulació discursiva, selecció léxica, tratamiento tipográfico, etc”.

É importante que se leve em conta que é provável que em um mesmo texto devam ser tomadas várias vezes e em momentos distintos decisões diferentes sobre se usar ou não um conceito e com que recursos expressivos⁹ (CASSANY e MARTÍ, 1998, p. 60).

Sendo assim, a primeira estratégia a ser utilizada pelo divulgador seria evitar o conceito técnico, abstendo-se de uma terminologia especializada, trazendo-a para um nível geral, por meio de léxico comum e compreensível ao público leigo. Essa estratégia serviria para manter um baixo grau de especificidade e privilegiar a formalidade do discurso divulgativo.

As estratégias lexicais remetem às escolhas de termos gerais, bem como de outros recursos denominativos que são usados para designar conceitos. A utilização desses recursos permite-nos observar até que ponto os textos divulgativos elegem a terminologia técnico-científica ou dão preferência para outras denominações mais comuns, como sinônimos genéricos ou paráfrases.

Cassany e Martí (1998) incluem também nessa descrição os diferentes recursos verbais de nível supraoracional, que não estão diretamente ligados à terminologia. Esses recursos afetam a seleção da informação, bem como a sua estruturação em sequências discursivas e a modalização do discurso.

Dessa forma, segundo os autores, quando o divulgador opta pela utilização do conceito científico em seu texto divulgativo, com efeito, será necessário um alto grau de contextualização, ou seja, contextualiza-se cognitivamente dado conceito, a fim de que este sirva de base para o desenvolvimento do texto. O procedimento consiste em se promover uma construção prévia do conhecimento para que o leitor possa situar esse conceito quando este (re)aparecer no texto. Conforme Cassany e Martí (1998), do ponto de vista textual, esse recurso consiste na utilização de microestruturas camufladas em definições de conceitos novos. De forma geral, essas estruturas poderiam ser concebidas em três fases progressivas: a exposição de dados que o autor pressupõe que o leitor conheça; a apresentação do conceito por meio de paráfrases ou de denominações que pertençam a um registro comum; e a apresentação do termo técnico específico.

⁹ Tradução livre para: “Cabe tener en cuenta que es muy probable que en un mismo documento deban tomarse varias veces, en momentos distintos, decisiones diferentes sobre si usar o no un concepto y con qué recursos expresivos”.

Ainda na proposta de Cassany e Martí (1998, p. 64), uma outra “estratégia discursiva consistiria em ‘narrativizar’ a ‘explicação’ do conceito de natureza técnica ou inseri-lo em inúmeras características linguísticas típicas de gêneros narrativos”¹⁰. Por essa perspectiva, o leitor é capaz, mesmo em construções tidas como sintaticamente impessoais, perceber certo caráter de agentividade nos fatos “narrados”, cujas sequências informacionais apresentam protagonistas que encabeçam ações, desenvolvidas em um tempo e espaço definidos. Esses elementos são típicos de sequências narrativas, inscrevendo o leitor em um universo que pode, inclusive, remetê-lo ao fantástico, ao popular.

A terceira estratégia discutida pelos autores, na esteira do nível supraoracional, é a modalização do discurso. Esse procedimento se concretiza a partir da exposição de marcas subjetivas emitidas por intermédio de juízos de valor, opiniões, apreciações, que acabam por evidenciar o ponto de vista do autor. Cassany e Martí (op. cit.) destacam como marcas da modalização discursiva a seleção lexical, a seleção sintática, o uso de advérbios enfáticos, bem como os modalizadores gerais do discurso.

Os autores acrescentam a esses procedimentos as perguntas retóricas, as quais foram observadas por eles com notória relevância em textos científicos que compunham o *corpus* de análise da pesquisa (1998).¹¹

Considerando-se que algumas estratégias (como a narrativização, a contextualização dos conceitos técnicos e a modalização) são típicas do âmbito mais geral e que o texto de divulgação científica é formado por variados discursos, podemos dizer que essas estratégias seriam características do texto divulgativo propriamente dito, já que não seriam exclusivas de nenhum dos discursos que o compõem. Normalmente em textos de registro técnico-científico, ou mesmo em certos gêneros textuais (como artigos científicos) em que se formulam conhecimentos, podem ser encontrados:

¹⁰ Tradução livre para: “estrategia discursiva consiste en ‘narrativizar’ la ‘explicación’ del concepto técnico o en introducir en ella numerosos rasgos lingüísticos típicos de los géneros narrativos”.

¹¹ A bibliografia a que me refiro é acerca do artigo publicado na revista espanhola *Quark*, em que os autores em questão resumem um trabalho sobre publicações da imprensa espanhola no período de março a abril de 1996. Os autores se propuseram a descrever os diferentes recursos verbais utilizados por profissionais da divulgação científica na difusão de temas relacionados ao conceito “prion”. Foram analisados por eles 94 textos em castelhano e catalão, publicados nos jornais *La Vanguardia*, *El País*, *ABC*, *Avui*, *El Mundo* e *El Periódico de Catalunya*, entre outros que compreendiam uma gama de gêneros periodísticos, além de trabalhos científicos semiespecializados, tais como *Salud y Medicina* do *El Mundo*, (de 28 de março de 1998) e *Salud y Ciencia* do *La Vanguardia* (de 30 de março de 1998).

discursos objetivos, neutros e carentes de expressões subjetivas, buscando uma estruturação mais lógica, não narrativa, enquanto que na divulgação, aparecem elementos modalizadores, construções narrativas e perguntas retóricas¹²(CASSANY e MARTÍ, 1998, p. 66).

Portanto, o texto cujo caráter é divulgativo tende ao emprego de recursos expressivos próximos do senso comum: evitando-se termos técnicos, valendo-se de tipos narrativos, modalizando-se o discurso, utilizando-se variadas expressões e paráfrases de textos complexos. Dessa forma, consegue-se discorrer sobre dados teóricos, altamente abstratos e técnicos, de forma que esses possam ser compreendidos por leigos.

Assim, o processo de divulgação da informação – abrangendo desde a coleta de informações selecionadas para serem organizadas até a reformulação do discurso – presta-se a um grande número de estratégias comunicativas. Nesse sentido, a divulgação não seria uma “tradução”, mas a produção de um novo discurso, construído a partir de outro ponto de vista.

Uma vez que deve-se ter claro para qual público determinado saber se destina, a título de exemplificação, Calsamiglia (1997) desenha o perfil do protagonista da divulgação. Faz-se necessário, primeiramente, imaginar o nível de conhecimento sobre o assunto, para que o divulgador possa decidir sobre o que deve ser dito e o que não deve ser.

No texto de divulgação, o conhecimento já pré-existente do interlocutor e os novos conhecimentos trazidos pelo divulgador devem ser dosados em um equilíbrio constante. Essa é uma questão crucial que se refere à dimensão cognitiva intrínseca à compreensão e à inteligibilidade do texto de divulgação. Recursos linguísticos e discursivos para assegurar esse processo são muitos e variados.

Nessa perspectiva, o divulgador não é um conduto¹³ de transmissão neutro, mas um criador de novos significados que pode articular de forma contextualizada o conhecimento científico ao grande público. Cabe ao divulgador integrar novos conhecimentos ao processo de construção cultural que ocorre no contexto da vida cotidiana.

Vale ressaltar que, segundo Ciapuscio (1997), a produção do texto científico implica uma reelaboração de conteúdo científico, com fidelidade conceitual e modal, para o leitor leigo não apenas se informar, mas também se interessar pelos temas científicos. Daí se considerar a divulgação científica como uma tarefa de grande desafio intelectual.

¹² Tradução livre para: “discursos objetivos, neutros y carentes de expresiones subjetivas, que buscan una estructuración lógica no narrativa, mientras que en la divulgación aparecen elementos modalizadores, construcciones narrativas y preguntas retóricas”.

¹³ Referência ao texto *A metáfora do Conduto*, de Michael Reddy (2000).

Segundo ainda destaca a autora, para que o objetivo informativo do texto fonte seja transformado em objetivo (in)formativo e persuasivo – sobre a relevância ou interesse de dada descoberta ou desenvolvimento científico –, é necessário acuidade com relação à composição e à estruturação do texto de divulgação. Essa observação refere-se inclusive à composição de títulos que, muitas vezes, remetem a interpretações distintas do verdadeiro fato em questão, simplesmente objetivando despertar o interesse do público.

Nesse sentido, para despertar o interesse do leitor, existem distintos recursos típicos dos textos de divulgação, tais como humor, jogos de palavras, alusões a elementos do mundo cotidiano, possivelmente observáveis na Revista *Superinteressante*.

É preciso lembrar que diante desse enfoque linguístico-discursivo, o processo de recontextualização – composto de um rico arsenal de artifícios linguísticos e cognitivos intrínsecos ao próprio processo – demonstra a pluralidade de pontos de vistas capaz inclusive de formar a opinião do público em relação a, por exemplo, como abordar temas sobre a sexualidade, considerando-se a diversidade de vozes que expressam visões de mundo submetidas à reformulação de um novo locutor. Dessa forma, torna-se possível a identificação de representações sociais que expressam a visão de mundo não apenas da linha editorial da *Superinteressante*, mas da sociedade de nosso tempo, já que a revista pode, além de formar opiniões, reproduzir discursos do senso comum.

Teoria das Representações Sociais

Embora seu germe tenha sido na Sociologia, com significativa presença na Antropologia e na história das mentalidades, o conceito de representação social tem uma dimensão interdisciplinar que ganha *status* de teoria na Psicologia Social, superando um ou outro domínio das áreas de humanas, servindo de proficiente ferramenta para campos diversos, inclusive, no âmbito da linguagem.

Arruda (2003) apresenta um panorama da Teoria das Representações Sociais sob a perspectiva psicossocial, promovendo um elo entre essa abordagem e as teorias feministas de gênero. Sendo a psicologia social responsável pelo estudo acerca da relação entre indivíduo e sociedade, ao associar-se a isso uma preocupação cognitiva, poder-se-iam, com efeito, obter reflexões em torno (i) da construção do conhecimento pelo indivíduo, pelo grupo, ou pelo ser social, a partir de aspectos, sobretudo, sociais e culturais, e em torno (ii) da maneira pela qual

a sociedade conhece e constrói esse conhecimento com os indivíduos. Assim, a Teoria das Representações Sociais apresenta-se como eficiente aporte teórico no que diz respeito à análise de tabus, sobretudo os que se referem a universos sexuais masculino e feminino.

Uma Particular Representação Social: o Tabu

Os primeiros registros sobre a noção de tabu foram feitos por um navegante inglês chamado James Cook, em viagem à Oceania. Denominado pelos nativos das Ilhas Tonga por *Tapu* – anglicizado pelo capitão por *taboo*, permitindo a forma em português *tabu* –, a expressão designava tudo aquilo que era sagrado e ao mesmo tempo proibido. Portanto, o “‘tabu’ traz em si um sentido de algo inabordável, sendo principalmente expresso em proibições e restrições”. (FREUD, 1975, p. 32)¹⁴.

Como um tabu é designado a partir de uma temática – incluindo-se desde um determinado assunto até determinada conduta ou comportamento – interdita em certa sociedade, observa-se a relevância de aspectos sociais e culturais para sua interdição. Se essa ordem do “evitado” remete a razões que interferem, de algum modo, na sensibilidade das pessoas, ou atentam contra a moral de dada sociedade, os temas considerados tabu estão atrelados a questões variáveis entre grupos sociais, inevitavelmente sujeitos a representações sociais de um determinado povo. A partir disso, podemos compreender as representações sociais de um povo como um conjunto de “regras” que regem o comportamento de dada sociedade, inerente ao processo de sociabilidade de cada indivíduo.

Augras (1989, p. 33) explica a contribuição de Lévi-Strauss no que se refere à constituição dessas “regras sociais”. Segundo a autora “em cada sociedade, as crianças aprendem, desde o nascimento, como sua cultura representa o mundo, e quais são as regras de comportamento dentro dele”, configurando-se o sentido do termo “socialização”. A socialização é, no âmbito das representações e valores, capaz de transformar “regras de conduta e representações do mundo em vivências individuais”. Nesses termos, a realidade que o ser humano constrói dá-se em conjugação com a sociedade e “é no significado que cada

¹⁴ Na obra intitulada *Totem e tabu*, cuja primeira edição data de 1913, Freud faz uma contribuição à antropologia social, através de reflexões que o levam a hipóteses acerca da origem das instituições sociais e culturais, bem como da religião e da moralidade.

grupo atribui aos elementos que compõem seu mundo que devemos buscar a compreensão” do tabu (AUGRAS, 1989, p. 34).

Compreender o tabu de cada cultura implica, portanto, a observância dos comportamentos ideológicos geridos por cada sociedade. Vilaça (2009, p. 53) exemplifica essa observância por meio dos conceitos de “decente” e “indecente”, os quais “são socialmente aprendidos”. Além disso, segundo a autora, “não há cultura que não tenha seu conceito de decência”, já que os comportamentos são atributos do campo ideológico.

Sob essa ótica, o corpo humano, ou mesmo o sistema biológico humano que o integra, está sujeito à representação da própria espécie, à luz de fatores sociais e culturais (RODRIGUES, 1983). Portanto, é importante observar essas representações no campo da linguagem, dado que as “formas linguísticas estigmatizadas e de ‘baixo prestígio’, condenadas pelos padrões culturais” (PRETI, 1984, p. 3) tendem a sofrer algum tipo de variação, associada ao contexto de produção a que estão veiculadas – em nosso foco de análise particular, a divulgação científica de temas considerados tabu atrelados às genitálias humanas.

Poderíamos, a partir disso, conceber que a representação social é uma ação simbólica que, além de nortear o mundo, facilita sua compreensão, já que “tem um caráter cognitivo e autônomo e configura a construção social da realidade” em via de mão-dupla entre ação e comunicação (ARRUDA, 2003, p. 142). Em nosso trabalho, cujo interesse reporta-se a uma análise de textos de divulgação científica, destaca-se a necessidade de um complemento teórico que possa subsidiar questões referentes a representações no plano da sexualidade masculina e feminina, entendidas como tabu.

Considerando o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, pode-se dizer que esse construto teórico é um valioso instrumento de conhecimento acerca de dada sociedade, não copiando nem refletindo fielmente a realidade, mas interpretando-a com base no olhar do observador. Sob esse viés, é natural que se identifiquem, nos discursos considerados tabu de uma revista, como a *Superinteressante*, não apenas as ideologias que partem da linha editorial da revista, mas também a reprodução de discursos do senso comum.

Reportagem em Análise

Na reportagem “A ciência do palavrão”, constante da seção *Ciência*, os jornalistas Alexandre Versignassi e Pedro Burgos constroem um texto expositivo-argumentativo acerca

do “palavrão”, demonstrando algumas questões envolvidas quando da sua utilização. O texto aponta para questões que vão desde aspectos biológicos, como a participação do cérebro na produção do palavrão, até as reflexões do âmbito da linguística e as relações desse tipo de léxico com as representações sociais de dadas sociedades em certas épocas.

Embora, a princípio, o conhecimento a ser divulgado esteja atrelado ao âmbito das ciências humanas, observa-se que, em grande parte do texto, expõem-se questões fisiológicas/biológicas, tais como patologias cerebrais e funcionamento orgânico quando da produção do palavrão, corroborando com o senso comum na manutenção do estereótipo do caráter científico, como mais vulgarmente identificável às ciências naturais.

Considerando-se o subtítulo da reportagem – “Os xingamentos mostram a evolução da linguagem, das sociedades e, de quebra, ajudam a desvendar o cérebro” –, espera-se que o texto apresente “os xingamentos” pelo viés da “evolução da linguagem” e “das sociedades” – e também a partir dos aspectos biológicos envolvidos no cérebro. Isso poderia indicar um texto que discorresse sobre (i) discussões linguísticas atreladas às representações sociais e, ainda, (ii) algumas questões sobre o funcionamento do cérebro no que diz respeito ao uso do palavrão. Explícito na expressão “de quebra”, poder-se-ia inferir que a discussão biológica não seria o foco do texto.

Não obstante, o que se verifica – desde o primeiro parágrafo depois do *lead*, que responde às suas perguntas retóricas – é que a discussão introdutória do texto tange às ciências naturais, já que os jornalistas abrem as discussões acerca do palavrão, evocando pesquisas que demonstram o “nascimento” do palavrão em determinada região cerebral.

No *lead*, duas perguntas retóricas, conforme em (1) e (2), e uma situação evocada do cotidiano, como em (3), provocam a interatividade com o leitor. Em (4), o marcador discursivo “Pois é”, acende as discussões que se iniciam desde o segundo parágrafo e que serão abordadas ao longo do texto:

(1) Por que diabos “merda” é palavrão?

(2) Aliás, por que a palavra “diabos”, indizível décadas atrás, deixou de ser um?

(3) Outra: você já deve ter tropeçado numa pedra e, para revidar, xingou-a de algo como “filha-da-puta”, mesmo sabendo que a dita nem mãe tem.

(4) **Pois é**: há mais mistérios no universo dos palavrões do que o senso comum imagina. (destaque nosso¹⁵)

Em uma perspectiva metalinguística, proposta pela própria reportagem, a questão posta em (1) leva à reflexão da segunda pergunta retórica em (2). Em (3) a ponderação vai da metalinguagem à cumplicidade com o leitor, buscando seu conhecimento de mundo para as possíveis explicações posteriores. É o caso de (4), que, por meio do marcador discursivo “Pois é”, dá início às discussões, sintetizadas em forma de paráfrase da consagrada máxima de Shakespeare, em sua peça *Hamlet*: “Há mais mistérios entre o céu e a Terra do que supõe a nossa vã filosofia”.

Segundo os jornalistas, a solução – explicação – para “os mistérios no universo dos palavrões” estaria na ciência: “Mas a ciência ajuda a desvendá-los”. Sobre essa ciência, a referência inicial é a ciência natural (5) e prossegue-se nesse âmbito, recrutando-se mais validações da esfera científica biológica (6). Nota-se que somente a partir desses primeiros argumentos é que insurgem discussões atreladas à psicologia (7):

(5) “Pesquisas recentes mostram que as palavras sujas nascem em um mundo à parte dentro do cérebro”.

(6) A medicina ajuda a entender isso.

(7) É o que pensa o psicólogo cognitivo Steven Pinker, da Universidade Harvard.

Outra perspectiva latente no texto refere-se às reflexões que giram em torno dos palavrões relacionados às representações sociais (8). A partir disso começa-se a estabelecer relações com aspectos linguísticos (9), nomeadamente a representação social atrelada a uma expressão, por força de um possível significado negativo que ela poderia abarcar:

(8) Pegar **mulheres** à força permitia que um **macho** fizesse dezenas, centenas de filhos, coisa que contou pontos no jogo da evolução. Já para as **mulheres** isso é o inferno.

(9) Daí foi natural que a expressão “foder alguém” virasse sinônimo de “fazer um grande mal”.

Destaca-se em (8) a utilização pelos jornalistas do termo “macho”, em vez da palavra “homem”, para oposição ao termo “mulheres”. Essa opção lexical revela a nuance de

¹⁵ Os negritos marcados no *corpus* são todos nossos, utilizados aqui como ferramenta metodológica de análise.

virilidade impregnada no ato de “pegar à força” uma parceira sexual. Dessa forma, podemos depreender um caráter conservador da revista, que, por meio dessa denominação, reproduz o estereótipo de masculinidade comum em nossa sociedade. Outros exemplos ilustram o elo entre as representações sociais e a questão linguística, como podemos visualizar em (10), (11), (12), (13) e (14):

(10) A coisa é tão arraigada que até uma palavra inocente hoje, como “coitado” ou “tadinho”, sua variante mais fofa, significa “aquele que sofreu o coito”.

(11) “Que se dane!”, “diabos” ou “vá para o inferno” já foi algo mais impactante. Claro: até décadas atrás não havia prognóstico pior que não ir para o céu quando morresse.

(12) Outra: quando “câncer” era sinônimo de morte, também não podia ser dita livremente. Nos obi- tuários, a pessoa não morria de câncer, mas de “uma longa enfermidade”.

(13) “Que a peste invada as casas de ambos!” Uma baita ofensa no século 16, quando a peste bubônica ainda era uma ameaça na Europa. Mas agora, no mundo limpo e cheio de antibióticos que a gente conhece, o xingamento shakespeariano parece inócuo.

(14) Mais uma mostra de como os palavrões flutuam com o espírito do tempo são as expressões que são tabu num lugar e não têm nada de mais em outro.

Em (10), evidenciam-se representações sociais sobre sexo em nossa cultura. Na metalinguagem exposta sobre o significado da expressão “coitado”, “sofrer o coito” abarcou apenas o significado negativo da ambivalente concepção sobre sexo. Apesar disso, tanto em (11) quanto em (12) e (13), as noções sobre tabu são mais gerais, ou seja, extrapolam compreensões relacionadas apenas ao sexo para demonstrar o valor social que certas questões poderiam representar, quando concebidas como “desgraça” em determinada época. Em (14), a informação divulgada conclui as relações que existem entre uma “desgraça” e a representação de um termo ou expressão como tabu.

Finalmente, partindo dessa perspectiva das representações sociais, os jornalistas atingem, em definitivo, o âmbito linguístico, à guisa de uma conclusão para o texto, como se procede em (15):

(15) “Isso depende dos **mecanismos de conservação da língua**, que são **o ensino, os meios de comunicação e os dicionários**. As palavras relacionadas a sexo que não são palavrões são quase todas da literatura científica, como pênis e ânus”, explica a **lingüista** Wânia de Aragão, da Universidade de Brasília.

Em (15), observa-se a seleção lexical estreitamente associada à Linguística nas expressões “mecanismos de conservação da língua”, “ensino” e “meios de comunicação e os dicionários”, validadas pelo argumento de autoridade de uma linguista. No discurso direto de Wânia de Aragão, chama-se a atenção para o fato de que as palavras que designam questões associadas ao sexo, e não são palavrões, pertencem à literatura científica.

Como se supõe em um texto de finalidade divulgativa, quer seja na área das ciências humanas, quer seja na área das ciências naturais, sobretudo em um veículo de conformação almanaquista, parte do conhecimento exposto advém como consequência de perguntas retóricas, assim como já expusemos nos exemplos em (1) e (2).

Na esteira dessa retórica, a maioria das perguntas realizadas no texto simulam uma interatividade com o leitor. Como se observa em (16), (17), (18), (19) e (20), as perguntas realizadas são, em seguida, respondidas pelo próprio locutor, ou na voz de uma autoridade:

(16) Os palavrões, por esse ponto de vista, são poesia no sentido mais profundo da palavra. Duvida?

(17) Coincidência? “Não. Não é por acaso que as substâncias que mais dão nojo também sejam vetores de doenças. [...]”

(18) Afinal, sexo é bom, não? Não necessariamente.

(19) Mas espera aí: como algo tão barra-pesada vira uma palavra até bonitinha? É o que vamos ver.

(20) Mas quem decide o que é palavrão e o que não é? “Isso depende dos mecanismos de conservação da língua, que são o ensino, os meios de comunicação e os dicionários. As palavras relacionadas a sexo que não são palavrões são quase todas da literatura científica, como pênis e ânus”, explica a linguista Wânia de Aragão, da Universidade de Brasília.

Em (20) a “resposta” à pergunta é apresentada a partir de um argumento de autoridade validado na voz de uma professora da Universidade de Brasília. As perguntas retóricas, nesse texto, cumprem a finalidade de introduzirem as novas informações a serem divulgadas, em um esquema que garante a progressão do texto. Especificamente em (16) a pergunta “Duvida?” é o intróito de um exercício interativo de reflexão proposto pelos jornalistas em (21):

(21) Então pense em uma palavra forte. “Paixão”, por exemplo. Ela tem substância, sim, mas está longe de transmitir toda a carga emocional da paixão propriamente dita.

Na mesma expectativa divulgativa, a interatividade e a inclusão do leitor no texto, mesmo que de forma simulada, remetem a construções que se assemelham a interações face a face, observáveis por intermédio de marcadores discursivos típicos da oralidade, como nos exemplos seguintes:

(22) Duvida?

(23) Coincidência?

(24) **Mas espera aí:** como algo tão barra-pesada vira uma palavra até bonitinha? É o que vamos ver.

(25) Veja só.

Nesse sentido, em (25) observa-se que gramaticalmente o verbo “ver” é apresentado no modo imperativo. É sabido que sua função textual ultrapassa a questão puramente gramatical do verbo, exercendo um papel discursivo de interatividade com o leitor, a partir da expressão “Veja só”. Ao se buscar essa interação, a função fática da linguagem pode ser expressa pela utilização dos verbos em modo imperativo, que ora prepara o leitor para a inserção de uma informação nova, como em (26), ora incita-o à realização de algum exercício de reflexão, conforme exposto em (21) e ainda observável em (27) e (28):

(26) Veja o caso da síndrome de Tourette.

(27) Para entender isso melhor, complete a frase “João ___ Maria” [...].

(28) Note que a origem de “fodido” e seus equivalentes não envolve o sexo [...].

Em (27) e (28), a reflexão sobre um aspecto linguístico parte de um didatismo dos jornalistas, a fim de que se compreenda a relação das representações que se fazem sobre sexo e o desenvolvimento de um palavrão.

Outro recurso é a evocação da cumplicidade do leitor, expressa ainda na função apelativa da linguagem, concretizada por um procedimento de inclusão do leitor, como em (29) e (30), de pergunta retórica, como em (31), ou representação de indeterminação do sujeito, por meio de termo nominal, como em (32):

(29) Mas **você** não precisa ter lesão nenhuma para se descontrolar de vez em quando, claro.

(30) E colocou em números cientificamente rigorosos [...] aquilo que **você** já sabia [...]

(31) Afinal, sexo é bom, não?

(32) Mas agora, no mundo limpo e cheio de antibióticos que **a gente** conhece [...]

A cumplicidade com o leitor aliada à tentativa de levá-lo a uma reflexão, para que o conhecimento em questão se torne mais inteligível, aparece no texto por meio de uma estratégia divulgativa que se refere à utilização de analogias com fatos corriqueiros. Dessa maneira, uma situação hipotética é levantada, no intuito de que o leitor possa compreender o conhecimento enfocado, por meio de um exemplo mais próximo de seu cotidiano:

(33) [...] você já deve ter tropeçado numa pedra e, para revidar, xingou-a de algo como “filha-da-puta”, mesmo sabendo que a dita nem mãe tem.

(34) Se você xingar alguém gratuitamente e o sujeito não ficar bravo, significa que ele é seu amigo.

(35) Se você fosse excretar alguma dessas coisas na rua, essa também seria a ordem de impacto nas outras pessoas [...]

(36) [...] você pode dizer que João fez amor com Maria, dormiu com, fez sexo com, transou com...

(37) Se você for a Portugal, vai ver que eles preferem cu e rabo para referirem-se às nádegas [...]

O texto como um todo é revestido do registro informal, remetendo à já mencionada interação face a face e quebrando a rigidez peculiar do discurso científico. Em vista desse processo de divulgação do conhecimento, destacam-se construções que tangem a conversas descontraídas de caráter informal, tais como:

(38) Isso mostra que, sem o gânglio basal para **tomar conta** , o sistema límbico **se solta todo** .

(39) Timothy Jay **sabe do que está falando** . É um expert em palavrões.

Em (39) observa-se que, como estratégia divulgativa, os jornalistas recontextualizam um argumento de autoridade na forma de uma construção popular para validação do discurso. Estratégia semelhante é utilizada em forma de analogia com “jogos” para explicação da teoria darwiniana:

(40) Pegar mulheres à força permitia que um macho fizesse dezenas, centenas de filhos, **coisa que contou pontos no jogo da evolução.**

Outros exemplos da utilização do registro informal podem ser observados nos trechos a seguir:

(41) Com os palavrões, **a história é outra.**

(42) [...] **a coisa mudou de figura**, e câncer, apesar de ainda dar calafrios, virou uma palavra bem mais corriqueira.

(43) E também há o inverso: palavras normais que viram tabu. Em algum momento da história do português um sujeito chamou pênis de “pau”. E uma palavra originalmente “pura” **enveredava para o mau caminho.**

(44) A palavra “esquizofrênico”, por exemplo, nasceu na ciência, mas agora, com o aumento dos diagnósticos de doenças mentais, **caiu na boca do povo.**

(45) Mas saber quais serão os palavrões do futuro **é tão impossível quanto prever o futuro [...] do Corinthians.**

Em (45), a iniciativa de levar o conhecimento mais abstrato ao domínio mais corriqueiro fica patente no chiste com um dos mais populares times de futebol do Brasil, tradicionalmente criticado pelos torcedores de outras equipes.

Uma vez que estamos tratando de aspectos do texto que se referem à oralidade, não poderíamos deixar de mencionar marcadores discursivos tais como “daí”, que aparece em (46) e (47), e expressões de forma geral que simulam a interação face a face, como em (48) (49) (50) (51) (52) e (53):

(46) **Daí** que grupos de homens adoram usar cumprimentos como “Fala, cuzão!”

(47) **Daí** foi natural que a expressão “foder alguém” virasse sinônimo de “fazer um grande mal”.

(48) **Não é à toa.**

(49) **Veja só.**

(50) **Coincidência? “Não. [...].**

(51) Mas com um grande e gordo “puta que o pariu” **a história é outra.**

(52) **Mas espera aí:** como algo tão barra-pesada vira uma palavra até bonitinha? É o que vamos ver.

(53) **Outra:** quando “câncer” era sinônimo de morte, também não podia ser dita livremente.

Outros recursos importantes para a quebra da formalidade são a adjetivação (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60), a expressão com valor de adjetivo (61), a intensificação por alguma expressão de valor adjetivo, como exposto em (14), ou o valor adverbial, visualizável em (61), (62) e (63), ou mesmo o uso de verbo (64). Trata-se de recursos os quais, embora pareçam construções que remetam a algum tipo de juízo de valor, na verdade são estratégias para tornar a informação mais acessível, como se observa nos excertos a seguir:

(54) Mas o sistema límbico é **burro**. **Burro e sincero**.

(55) Mas com um **grande e gordo** “puta que o pariu” a história é outra.

(56) Traduzindo: palavrões são **f***.

(57) Tão **f*** que nem os usamos só para xingar.

(58) Já para as mulheres isso é o **inferno**.

(59) [...] a violência sexual dentro dos presídios está aí para provar. A coisa é tão arraigada que até uma palavra inocente hoje, como “**coitado**” ou “**tadinho**”, sua variante mais **fofa**, significa “aquele que sofreu o coito”.

(60) Mas espera aí: como algo tão **barra-pesada** vira uma palavra até **bonitinha**? É o que vamos ver.

(14) Mais uma mostra de como os palavrões flutuam com o espírito do tempo são as expressões que são tabu num lugar e **não têm nada de mais** em outro.

(61) Então, quando a ideia era insultar **para valer**, nada melhor que mandar alguém para o inferno.

(62) O papel delas é ter poucos, e bons, filhos. Então selecionar o pai é fundamental, e engravidar de alguém que a violentou, um **baita** prejuízo.

(63) Uma **baita** ofensa no século 16 [...]

(64) Se você for a Portugal, vai ver que eles preferem cu e rabo para referirem-se às nádegas, e que **coram** quando alguém fala “broche” (o termo sujo para sexo oral).

No que se refere aos adjetivos empregados em (56) e (57), destaca-se a utilização de uma gíria (“foda”), cuja base é o próprio palavrão. O exercício metalinguístico provoca humor, uma vez que o uso da expressão pelos jornalistas exemplifica como a expressão é rotineiramente aplicada. Curiosamente, há uma “censura” à expressão, com a utilização do

asterisco. Entretanto, a palavra – e suas derivações gramaticais – que, em seu sentido mais básico, ainda que considerado chulo, remete à relação sexual, aparece no texto mais três vezes e sem nenhum tipo de interdição:

(65) [...] “foda” e “merda” (ou “fuck” e “shit”) correspondem à metade de todos os palavrões ditos – sem contar suas variantes.

(66) Daí foi natural que a expressão “foder alguém” virasse sinônimo de “fazer um grande mal”.

(67) Note que a origem de “fodido” e seus equivalentes não envolve o sexo apenas como uma ferramenta de submissão de homens contra mulheres.

A diferença do emprego em (56) e (57) para (65) (66) e (67) reside no fato de que, nestes últimos, a aplicação é metalinguística, ou seja, usam-se as expressões com a cabível “licença científica”, por elas constituírem *corpus* da exposição e exemplificação da pesquisa. Em (56) e (57) o emprego das expressões fica a cargo dos jornalistas, não mais sendo objeto de estudo, mas parte integrante da linguagem do texto. Nessa perspectiva, um texto que, por um lado, tenta abordar cientificamente uma questão considerada tabu, por outro, ratifica a representação social do palavrão como algo impronunciável, ou agente desestabilizador dos bons costumes.

Para finalizar essa análise linguística geral do texto, é importante destacar os trechos em que os jornalistas tecem considerações sobre o caráter “tabu” de certas palavras, como exposto em:

(14) Mais uma mostra de como os palavrões flutuam com o espírito do tempo são as expressões que são tabu num lugar e não têm nada de mais em outro.

(43) E também há o inverso: palavras normais que viram tabu. Em algum momento da história do português um sujeito chamou pênis de “pau”. E uma palavra originalmente “pura” enveredava para o mau caminho.

Em (14), destacam-se as variações temporais e regionais como condição *sine qua non* para dada sociedade considerar uma palavra “normal” como tabu. O acaso da constituição do palavrão é sinalizado pela história hipotética em (43). Assim, nesses trechos, podemos observar que os jornalistas chamam a atenção para o caráter estritamente atrelado à representação de cada época para a concepção de uma expressão como tabu.

Síntese da Análise

Podemos constatar que a revista promove a aproximação entre a informação técnico-científica e as concepções típicas das relações sociais habituais, divulgando e, ao mesmo tempo, fomentando a curiosidade em relação ao conhecimento que envolve os aspectos sexuais humanos.

Assim, é possível se observar que o tema, atrelado a um universo tabu, relativo a questões sexuais, é concebido no espaço ideológico da revista por meio de matizes jocosas. Ou seja, os temas que comumente são encarados sob o viés do interdito refletem, na revista *Superinteressante*, as características de seu público leitor: a subversão dos valores tidos como tabu, frequentemente abordado com finalidade chistosa no grupo social dos jovens.

Recrutam-se estratégias para que as informações específicas do campo científico atinjam um interlocutor inscrito no quadro do público geral, de modo que não apenas a acessibilidade da informação seja promovida, mas também que o público leitor possa ter seu interesse despertado pela revista.

Podemos perceber que a reportagem analisada divulga dados científicos de um conhecimento corriqueiro em nossa cultura – o palavrão. Contudo, esse conhecimento é concebido em forma de tabu, expressando a representação social sobre os palavrões – tanto por meio do julgamento dos jornalistas quanto por meio de discursos científicos atribuídos a especialistas.

Embora o texto analisado esteja revestido da intenção de desmitificar o senso comum, ou, no mínimo, tratar de informações científicas, a *Superinteressante* (re)produz representações sociais em nossa sociedade contemporânea ocidental. Isso ocorre ou por uma questão mercadológica, no intuito de atrair o público consumidor – os jovens –, ou por mera dificuldade de desvinculação do senso comum; a *Superinteressante*, dessa forma, aproxima-se do discurso geral e, mais especificamente, do universo jovem.

Como estratégia divulgativa, nessa reportagem, os jornalistas valem-se de um registro informal, na busca por uma interatividade com o leitor. Para tanto, aproveitam-se do que o próprio tema pode-lhes oferecer: uma maior proximidade entre os locutores peculiar à linguagem considerada como palavrão.

A partir de uma linguagem coloquial, utilizada para melhor interagir com seu público leitor, a revista *Superinteressante* promoveu uma série de referências intertextuais com ditos populares e clichês, demonstrando sua forte associação à (re)produção do senso comum. Nesse sentido, a reportagem intenta atrair a curiosidade do leitor, buscando uma relativa adequação à situação comunicativa: divulgar o conhecimento em pauta pela estratégia da aproximação entre interlocutores e pelo viés da curiosidade de construções cômicas.

As estratégias de reelaboração tecidas pelos jornalistas fazem referências desde ao intercâmbio de registro até à modalização e à adaptação do discurso, mesmo que isso não tenha a finalidade de ponderar acerca dos impactos que poderiam causar uma informação de caráter interdito em determinadas convenções sociais, mas sim de propiciar um efeito perturbador contrário.

Desse modo, no que se refere à linguagem da revista, o registro é, em grande parte, informal, comportando traços típicos da oralidade, evidenciado por meio dos marcadores discursivos que exercem importante função interativa, amarrando o texto no plano cognitivo e também na relação entre a revista e público leitor.

A revista se evidencia, portanto, como um importante veículo de (in)formação para o público jovem e, ao mesmo tempo, de identificação com ele por reproduzir seu comportamento linguístico, ou melhor, reproduzir sua prática discursiva, muitas vezes inusitada, em suas reportagens. Se o jovem se comporta de forma excêntrica, a *Superinteressante* empenha-se em despertar o interesse desse público ao oferecer-lhe textos bem-humorados, criativos e com engraçadas associações ao cotidiano do leitor, abordando a temática tabu de modo a subvertê-la, ou simplesmente de modo a corroborar, embora não de maneira ortodoxa, sua mitificação em um veículo midiático.

Referências

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), Campinas, SP, v. 117, p. 127-147, 2003.

AUGRAS, M. *O que é Tabu*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CALSAMIGLIA, H. Divulgar: itinerarios discursivos del saber: una necesidad, un problema, un hecho. *Quark*, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p. 9-18, 1997.

CALSAMIGLIA, H.; CASSANY, D. Voces y conceptos en la divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística*, Argentina, v. 11-15, p. 173-208, 1999.

CASSANY, D.; MARTÍ, J. Estrategias divulgativas del concepto prión. *Quark*, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 12, p. 56-66, 1998.

CATALDI, C. *Los Transgénicos en la Prensa Española: una propuesta de análisis discursivo*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2003. 409 p. (Tese de Doutorado).

CATALDI, C. A divulgação da ciência na mídia: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. *Gênero Discursivo, Mídia e Identidade*. Viçosa, MG: Ed. UFV, 2007, p. 155-164.

CATALDI, C. A ciência na mídia impressa: a divulgação debate sobre transgênico. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. S.; CATALDI, C. *Práticas Discursivas: construindo identidades na diversidade*. Viçosa, MG: UFV, Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLet, 2009, p. 43-63.

CIAPUSCIO, G. Lingüística y divulgación de ciencia. *Quark*, Barcelona: Observatorio de la Comunicación Científica, Universitat Pompeu Fabra, n. 7, p.19-28, 1997.

FREUD. *Totem e Tabu*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

PRETI, D. *A Linguagem Proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução: Porto Alegre*, n. 9, jan/mar, p. 1-72, 2000.

RODRIGUES, J. C. *Tabu do Corpo*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

VILAÇA, M. G. C. *Tabus Linguísticos na Publicidade Brasileira*. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. 133 p. (Dissertação de Mestrado).

Recebido em: 30 de agosto de 2017.

Aceito em: 12 de outubro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

O estudo do processo criativo do poema *The Armadillo* a partir de categorias espaciais

The creative process study of the poem *The Armadillo* based on spatial categories

Elisabete da Silva Barbosa¹

RESUMO: O estudo da espacialidade a partir de documentos relativos a um processo criativo permite um melhor entendimento do signo no contexto de seu nascimento, momento em que a linguagem é burilada para tornar-se um constructo literário. Trata-se de um estudo que permite não apenas que se acompanhe o desenvolvimento do signo linguístico, mas também que se observem as relações que o processo criativo estabelece com o mundo que cerca o escritor. Propor uma interdisciplinaridade entre o processo de criação e categorias provindas da geografia – como a de território e a de espaço – significa entender a ação de criar como aquela que acontece em um local específico – seja no ateliê do artista, seja na materialidade que, por excelência, dá lugar à inventividade humana. No que diz respeito à gênese dos poemas de Elizabeth Bishop (1911-1979), grande parte das imagens geradoras identificadas é motivada por lugares visitados ou habitados pela autora. O espaço, nesse contexto, contribui para a produção de imagens que alimentam o seu processo criativo. Do mesmo modo, o novo texto gera significações singulares para o espaço retratado pela linguagem.

Palavras-chave: Processo de criação; Espacialidade; Elizabeth Bishop.

ABSTRACT: The study of spatiality of documents, which testify a creative process, leads to a better understanding of the sign in the context of its birth, when the language is refined to become a literary construct. It is a study that allows not only the accompaniment of the linguistic sign development, but also the observation of the relations creative process establishes with the world that surrounds the author. To propose an interdisciplinary study between the creation process and categories belonging to the geographical universe such as space means to understand the creation action as one that happens in a specific place – in the artist atelier or in the materiality, which gives a form to the human inventiveness. In what concern to the genesis Elizabeth Bishop's (1911-1979) poems, the motivation of many generating images identified are in places visited or habited by the author. The space, in this context, contributes to the production of images that feed her creative process. Likewise, the new text engenders singular meanings to the space depicted by language.

Keywords: Creation process; Spatiality; Elizabeth Bishop.

Nos últimos anos, temos observado um crescente interesse por questões relativas à representação dos espaços, ao que se pode relacionar o que Soja (1993 [1989]) tem denominado virada espacial – uma mudança no modo de conduzir as pesquisas no campo das

¹ Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (2016). Mestre em Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (2010). Graduada em Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia (2002). Professora da Universidade do Estado da Bahia. E-mail: elisabete_barbosa@hotmail.com

ciências humanas, que traz a espacialidade para o centro das discussões a partir do final do século XX.

Ao identificar em textos de Foucault “uma abertura da história para a geografia interpretativa”, Soja (1993 [1989], p. 27), propõe um estudo que leve em consideração a interação da sucessão temporal com a simultaneidade espacial. Considerar o espaço como categoria de análise passa a ser assunto de crescente interesse nas diversas áreas, pois,

[...] a inquietação de hoje se refere fundamentalmente ao espaço, sem dúvida muito mais que ao tempo; o tempo provavelmente só aparece como um dos jogos de distribuição possíveis entre os elementos que se repartem no espaço (FOUCAULT, 2009 [1984], p. 413).

Desde então, a espacialidade vem se imiscuindo no discurso crítico, primeiramente como metáfora para, mais tarde, ser considerada como uma possível categoria de análise. O mundo social muda, e assim as formas tradicionais de interpretar os seus fenômenos tornam-se insuficientes. É por isso que, ao lado da noção da linguagem como um constructo histórico, surge uma concepção diversa que a percebe, também, como elemento material atuante na produção e modificação de lugares e territórios.

O estudo da espacialidade a partir de documentos resultantes de um processo criativo permite entender o signo no contexto de seu nascimento, momento em que a linguagem é burilada para tornar-se um constructo literário. Trata-se de um estudo que permite não apenas acompanhar o desenvolvimento do signo, mas também observar as relações que o processo criativo estabelece com o mundo que cerca o escritor.

Propor uma interdisciplinaridade entre o processo de criação e categorias provindas da geografia – como a de território e a de espaço – significa entender a ação de criar como aquela que acontece em um local específico – seja no ateliê do artista, seja na materialidade que dá lugar à inventividade humana –, relacionada a diversos trânsitos do sujeito pelas dimensões mais diversas, aquelas das quais seja possível apossar-se.

O manuscrito moderno é um objeto material que conduz a um melhor entendimento de uma obra literária e, mais especificamente, à dinâmica que lhe deu origem. Trata-se de objeto que guarda as marcas de um processo escritural traduzido em rasuras de diversos tipos, quais sejam, os acréscimos, as supressões, os deslocamentos ou, ainda, os avanços e retrocessos. Para representar esses movimentos e realizar uma transcrição semidiplomática, adotamos os operadores utilizados por Anastácio (1999):

[] eliminação
< > acréscimo

>> acréscimo à margem direita
 << acréscimo à margem esquerda (ANASTÁCIO, 1999, p. 31).

Sentimos, ainda, a necessidade de dispor de outros operadores que dessem conta de movimentos ou de dificuldades encontradas no momento da transcrição, de modo que acrescentamos:

- a) Cada palavra conjecturada aparece acompanhada por um asterisco*;
- b) Palavras ou estrofes suprimidas por deslocamento são isoladas por setas, indicativas da direção onde o termo ou trecho deve aparecer.
 ↑deslocamento↑ para cima
 ↓deslocamento↓ para baixo
 ←deslocamento← para a esquerda
 →deslocamento→ para a direita
 O fragmento deslocado reaparece no novo local em cor cinza, fazendo alusão àquela presença virtual.
- c) Uma palavra ilegível será indicada por X. Na impossibilidade de leitura de mais de uma palavra em sequência, cada uma delas será representada pelo mesmo símbolo. (BARBOSA, 2016, p. 57).

Tais operações, de ordem genética, são entendidas como vestígios de um movimento criador cujos limites não se pode precisar, mas que revelam alguns dos mecanismos mentais que dizem respeito ao processo estudado. Por funcionar como a porta de acesso ao espaço da criação, o manuscrito moderno favorece a realização de estudos sobre o processo criativo de um escritor.

A respeito dessa materialidade, Grésillon (2007 [1994]) afirma que, por meio dela, o geneticista entra em contato com materiais que são, a princípio, peças de arquivo, mas que funcionam como “testemunhas materiais de uma dinâmica criadora” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 29). Trata-se de um estudo que se apoia na observação dos traçados na página, os quais conduzem à construção de “hipóteses sobre os caminhos percorridos pela escritura e sobre as significações possíveis desse processo de criação” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 29).

Tomando como referência o modo como se tem conduzido as pesquisas em Crítica Genética, podemos afirmar que a dimensão temporal de um ato criativo somente pode ser acessada a partir do estabelecimento de relações entre os vestígios encontrados. Revela-se, pois, na materialidade do processo. Isso porque o signo linguístico, de natureza espacial, pode ser inscrito em um “espaço visual e ter existência continuada nesse espaço” (BOLTER, 2001, p. 16).

Ao lado da materialidade do processo de criação mais palpável, possuidora de forma, textura, espessura, cor etc. – elementos que, em um primeiro plano, dizem respeito ao espaço –, há ainda uma espacialidade inerente à própria linguagem já anunciada por Foucault (2000

[1964]). Nesse contexto, o material linguístico somente pode ser considerado signo porque seu ser está diretamente relacionado ao espaço, afirmação proferida em palestra cujo texto foi publicado pela primeira vez em 1964, intitulada *Linguagem e literatura*:

De fato, o que se está descobrindo hoje, por muitos caminhos diferentes, além do mais quase todos empíricos, é que a linguagem é espaço. Tinha-se esquecido isso simplesmente porque a linguagem funciona no tempo, é a cadeia falada que funciona para dizer o tempo. Mas a função da linguagem não é o seu ser: *se sua função é tempo, seu ser é espaço*. Espaço porque cada elemento da linguagem só tem sentido em uma rede sincrônica. Espaço porque o valor semântico de cada palavra ou de cada expressão é definido por referência a um quadro, a um paradigma. Espaço porque a própria sucessão dos elementos, a ordem das palavras, as flexões, a concordância entre as palavras, ao longo da cadeia falada obedecem, mais ou menos, às exigências simultâneas, arquitetônicas, por conseguinte espaciais, da sintaxe. Espaço, enfim, porque, de modo geral, só há signos significantes, com seu significado por leis de substituição, de combinação de elementos, portanto, por uma série de operações definidas em um conjunto, por conseguinte, em um espaço. Durante muito tempo, praticamente até hoje, confundiram-se as funções anunciadoras e recaptuladoras do signo que são funções temporais, com o que lhe permitia ser signo. A palavra de Deus, que faz com que os signos do fim do mundo sejam os signos do fim do mundo, não é temporal; ela pode se manifestar no tempo, mas é eterna, sincrônica com relação a cada um dos signos que significam algo (FOUCAULT, 2000 [1964], p. 168, grifo nosso).

O ser da linguagem, não mais desvelado como tempo (categoria associada às funções anunciadora e recaptuladora do signo), passa a ser identificado com o espaço. Assim, com base na concepção foucaultiana acerca da natureza do signo e nos procedimentos adotados pelo geneticista, podemos afirmar que a compreensão de uma obra se dá através de uma linguagem que se espacializa e, aqui, nos referimos a signos projetados sobre a folha em branco.

A obra literária, constituída de material linguístico, não pode ser confundida com o espaço da cultura ou da obra da qual se alimenta; faz-se necessário pensar que existe uma espacialidade inerente à própria linguagem, encontrada “na folha em branco que, por sua própria natureza, constitui e abre um certo espaço, não raro muito complexo” (FOUCAULT, 2000 [1964], p. 171). O signo ali inscrito é pensado como materialidade que se esconde em suas diversas camadas semiológicas, as quais se mostram no “lugar onde elas se espacializaram” (FOUCAULT, 2000 [1964], p. 173).

Nesse contexto, o espaço do papel – e, por conseguinte, o manuscrito de trabalho do escritor – mostra-se tanto aberto quanto fechado. Ao fazemos uma analogia com os materiais relativos à gênese textual, podemos afirmar que a primeira aparência do manuscrito é estática e fechada. No entanto, abre-se ao olhar do crítico, que intenciona desvelar alguns dos

possíveis caminhos trilhados pela mente criadora a partir dos mecanismos mentais que a rasura deixa transparecer.

Desse modo, podemos afirmar que o crítico, ao seguir as pistas deixadas pelo escritor, as estuda em duas etapas: primeiro, segue uma trajetória que tende a encontrar uma estabilidade para o signo, no sentido de transcrevê-lo e, eventualmente, apresentar uma edição genética. Busca recuperar, nessa etapa, a topografia da página e decifrar os signos ali presentes.

Tal organização espacial propicia uma segunda etapa, a da interpretação da reescritura de cada signo paradigmaticamente, o que pode ser considerado uma via para o entendimento do signo em sua função anunciadora, isto é, temporal, da construção de um objeto ficcional. Possibilita, portanto, o estudo da obra a partir de sua dimensão espacial, aquela que dá acesso ao movimento da obra, ou seja, à sua temporalidade. Ou, ainda, podemos dizer que é a partir da análise dos signos como expressões documentais de cada etapa de escritura que se pode realizar o encadeamento da sucessividade do signo reescrito e, assim, compreender a criação em ato.

Fazer uma abordagem da obra de Bishop por meio de conceitos e metáforas espaciais tem respaldo no que diz Salles (2006, p. 15) sobre os instrumentais teóricos, os quais “[...] devem ser convocados de acordo com as necessidades do andamento das reflexões, para que os documentos dos artistas não se transformem em meras ilustrações das teorias” (SALLES, 2006, p. 15).

Estudo da gênese de *The Armadillo*

No que diz respeito à gênese dos poemas de Elizabeth Bishop, grande parte das imagens geradoras identificadas é motivada por lugares visitados ou habitados pela autora, a exemplo de *The Armadillo* (1957), em que o cenário da festa de São João no Brasil é retratado a partir da perspectiva dos animais habitantes da floresta

Com o estudo desse poema, pudemos observar que as experiências de Bishop em diversos espaços contribuem para a produção de imagens que alimentam o seu processo criativo. Por outro lado, o novo texto gera significações singulares para o espaço retratado pela linguagem.

Para ilustrar tal situação, realizamos um estudo crítico de *The Armadillo*, escrito e publicado pela primeira vez no ano de 1957, no qual Bishop adota um dos temas que lhe é

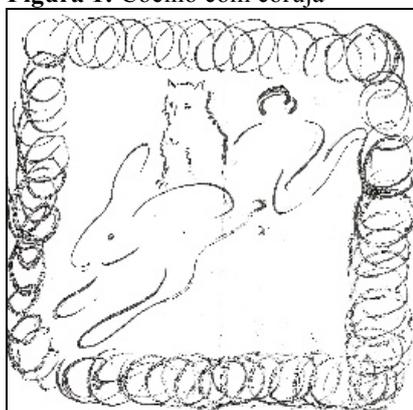
caro, a presença de animais e de paisagens. Trata-se de um poema descritivo, cujo processo criativo apresenta imagens desenvolvidas de forma binária, o que Anastácio (1999) identifica como um dos principais eixos do pensamento de Bishop, o dialético. No poema, a beleza dos balões recebe destaque nas cinco primeiras estrofes, para, nas cinco finais, contar o drama vivido pelos animais da floresta.

O tatu ocupa lugar privilegiado, figurando no título do poema. Além desse animal, são retratados um par de corujas e um filhote de coelho. Segundo Goldenshon (1992, p. 6, tradução nossa), Bishop usa uma linguagem “filtrada por uma sensibilidade estética de longo alcance que responde, primeiro, aos estímulos da paisagem, com destaque para a fauna e a flora”. Tais temas costumam aparecer no projeto escritural de Bishop primeiro em prosa para, somente depois, assumirem o formato de poemas. Costello (1991, p. 207) observa que os elementos presentes nesse poema já vinham aparecendo nos papéis da autora, especialmente nas cartas.

Dois desses animais fazem parte de um fragmento escrito por Bishop, intitulado *The Owl's Journey*: o coelho e a coruja. Esse fragmento tem como suporte um caderno no qual a autora costumava anotar os seus sonhos e que remonta ao período em que estudou na Vassar College, entre os anos de 1930 e 1934 (PAGE, 2014).

Muitos anos depois, em Saratoga Springs, Nova York, envia carta endereçada ao amigo Frankenberg, datada de 10 de novembro de 1950, na qual adiciona uma cópia datilografada de *The Owl's Journey* e um desenho de um coelho com uma coruja cravada nas costas. Esses animais, mais adiante, fariam parte do poema *The Armadillo*, enviado para publicação em 1957. O conjunto de manuscritos encontra-se na pasta 64.10 da Vassar College. Nessa carta, Bishop inclui um desenho:

Figura 1: Coelho com coruja



Fonte: Bishop [1949], folder 64.10)

Segundo Anastácio (1999), um dos possíveis títulos de *The Armadillo* seria *From a Letter*, o que indicia que Bishop buscou, a princípio, fazer uma alusão em seu poema àquela carta enviada ao amigo Frankenberg, anos antes. Esse fato atesta, de certa forma, que os rascunhos datados da década de 1930 seriam, de fato, um falso início para *The Armadillo*.

Já no Brasil, Bishop escreve um poema não publicado, intitulado *St. John's Day*. Esses rascunhos, também anteriores a *The Armadillo*, foram possivelmente escritos entre 1955 e 1956, conforme datação fornecida pela edição mais recente dos poemas de Bishop, organizada por Giroux e Schwartz (2008). Tais manuscritos podem ser localizados na Vassar College, em pastas identificadas com os números 67.6 (os três primeiros) e 73.2 (o quarto); compõem-se, portanto, de quatro fólios, sendo que os três primeiros fazem parte do que Biasi (2010) chama de fase pré-redacional. No quarto fólio encontramos um poema bem estruturado, característico da fase redacional.

Assim como *The Armadillo*, o poema *St. John's Day* é organizado em quartetos. Nele, Bishop inclui uma epígrafe com um dito popular que se refere à homenagem feita a São João no dia 24 de junho: “*If St. John only knew it was his day, / He would descend from heaven & be gay*” (BISHOP, 2008 [1955], p. 238)². Para corroborar esse dito, há uma constatação ao fim do poema de que, nesse dia, o santo homenageado costuma dormir, enquanto todos celebram a sua festa:

But no prayer
can Wake him. Is it cowardice?
He sleeps, he always sleeps the solstice.
If he didn't his party might be gayer (BISHOP, 2008 [1955], p. 239).

Os elementos usados nesses poemas – e presentes em *The Armadillo* – já vinham sendo trabalhados em cartas, como era seu costume fazer. Em junho de 1955, Bishop escreve a Anny Bauman, fazendo um relato de como os brasileiros gostam de soltar balões nas festas de São João:

Fire balloons are supposed to be illegal but everyone sends them up anyway and we usually spend St. John's night and the nights before and after watching the balloons drifting right up the mountain towards the house – there seems to be a special draught: Lota has a sprinkling system on the roof just because of them. & They are so pretty – one's of two minds about them (BISHOP apud MILLIER, 1993 [1955], p. 275)³.

² Se São João soubesse que este era o seu dia / Ele desceria do céu & ficaria contente

³ Balões juninos são ilegais, mas todos os soltam. Geralmente passamos a noite de São João e as noites anteriores e posteriores assistindo aos balões flutuarem perto da montanha em direção à casa, e parece que há um projeto

Não somente o elemento balão foi tema de suas cartas, mas também a catástrofe que ele pode causar quando se choca contra o solo. Não raro, esses balões caíam nas florestas, prejudicando a fauna e a flora. Soltar balões foi uma prática tradicional no Brasil, especialmente no período de São João, até o ano de 1998, quando foi sancionada a Lei nº 9.605, que os tornou ilegais. Bishop menciona para a amiga o perigo desses artefatos, embora revele que não abria mão de apreciá-los.

Em maio de 1956, Bishop escreve para Marianne Moore a respeito dos animais que habitavam uma dessas matas, situada próximo à casa onde morou em Petrópolis, com Lota de Macedo Soares:

After all this time, I've just found out we have armadillos here – I see one crossing the road in the headlights at night, with his head and tail down – very lonely and glisteny. There's also a kind of small owl that sits in the road at night – I had to get out and shoo one away from the front of the car last night. They have large eyes; when they fly off look exactly like pin-wheels – black and white (BISHOP apud MILLIER, 1993 [1956], p. 275)⁴.

A recorrência de temas nos diversos textos de Elizabeth Bishop, sejam eles em prosa, sejam em verso, parece estar relacionada com a busca por imagens mais precisas, o que contribui para construção de poemas descritivos os quais adotam a paisagem e seus elementos como imagens que preponderam em seus escritos poéticos.

Em outra carta datada de 24 de junho de 1955, escrita a Anny Bauman, Bishop comenta sobre o tempo ruim, que prejudica, de certa forma, os festejos juninos e o espetáculo promovido pelos balões: “*This is Saint John's Day [...]. It is pouring rain which is too bad because it's a day for fireworks and bonfires, etc. – but very good, really, because there may not be so many forest fires and accidents*” (BISHOP apud COSTELLO, 1991 [1955], p. 76)⁵.

especial: Lota tem um sistema de aspersão no telhado por causa deles. São muito bonitos – uma entre duas pessoas prestam atenção a eles.

⁴ Depois de todo esse tempo, eu descobri que temos tatus aqui – eu vi um atravessando a estrada iluminado pelos faróis à noite, com cabeça e rabo baixos – muito solitário e cintilante. Há também um tipo de coruja pequena que fica na estrada à noite – a noite passada eu tive que sair e espantar uma da frente do carro. Elas têm olhos grandes e, quando voam, parecem cataventos preto e branco.

⁵ Este é o dia de São João [...]. Está chovendo, o que é muito ruim porque este é um dia para se soltar balões juninos e fogos de artifício, etc. – mas, por outro lado, é bom porque, assim, pode não haver tantos incêndios e acidentes nas florestas.

Embora essa imagem não apareça no poema final, podemos observá-la em seus rascunhos, notadamente no sexto fólio do dossiê estudado, quando há uma remissão ao tempo, com a indicação de que era um dia chuvoso: “*on rain X⁶, like hearts*”⁷.

No mesmo ano, em agosto, Bishop envia nova carta a Bauman, dessa vez descrevendo os resultados da devastação do fogo causado pelos balões: “*Now all our scenery, all the mountains, are burned black with what trees survived all singed pale yellow, or white – it looks exactly like the negative of a photograph, awful, but beautiful, in a way*” (BISHOP apud COSTELLO, 1991 [1955], p. 76)⁸.

O novo cenário influencia a construção da imagem da sexta estrofe. A descida do balão, provocada por um vento vindo do alto de uma montanha, “*<or else a down-draught form the peak>*”⁹, figura como o início de um desfecho em que o artefato retorna ao solo. Este verso, “*& quickly [come] <start> down, after us*”¹⁰, é posteriormente abandonado e, assim, Bishop inclui como vítimas da catástrofe apenas seres do reino animal.

Quanto à ideia apresentada, entendemos que se relaciona com o estilo de Bishop de organizar o seu pensamento. Por vezes, o jogo dialético prevalece, como é o caso do referido poema. É como se, depois de apreciar a subida para prestar homenagem ao santo, do qual não se menciona o nome, o balão retornasse e viesse atrás de nós ou dos animais da floresta para uma prestação de contas.

O poema é construído, desse modo, em torno de jogos de oposição entre o espaço natural e o técnico, este último representado no poema pelo balão, que traz consequências para o que Santos (2014 [1996], p. 38) denomina tecnoestrutura. Em suas palavras, a tecnoestrutura é o “resultado das inter-relações essenciais do sistema de objetos técnicos com as estruturas sociais e as estruturas ecológicas”.

No poema, o resultado dessa interação é representado pelo incêndio na floresta, causado pela queda do balão. Nesse sentido, podemos dizer que o espaço natural é o que redefiniu a utilização ou a existência de tais objetos técnicos. Desse modo, embora o balão junino tenha servido, por algum tempo, como meio de entretenimento, acabou sendo

⁶ Símbolo usado na transcrição para indicar palavra ilegível.

⁷ Na chuva, como corações.

⁸ Agora todo o nosso cenário, todas as montanhas estão queimadas, pintadas de preto com o que restou de algumas árvores, tudo chamuscado de um amarelo descorado, ou de branco – está parecendo exatamente um negativo de uma fotografia. Medonho mas, de certo modo, bonito.

⁹ Ou mesmo uma corrente de ar vinda de um pico.

¹⁰ & rapidamente [vem] <começa> para baixo, atrás de nós.

considerado um objeto proibido por oferecer perigo não somente a animais e a florestas, mas também ao próprio ser humano.

No MS. 6, podemos observar acréscimos e supressões, movimentos que indiciam uma testagem de palavras, além da repetição de vocábulos como no verso “& [*steadily steadily*] *dwindle, dwindle steadily* <*solemnly*,>”¹¹. Há o acréscimo da palavra “solenemente,” fazendo uma alusão à homenagem ao santo, como se o balão, no momento que retorna ao solo, estivesse ainda lhe prestando reverência.

No MS. 7, Bishop reescreve as estrofes que ela já havia, de algum modo, testado nos manuscritos um, dois e três. Entre as segunda e terceira estrofes, há um espaço em branco, marcado por travessões, como se ali a escritora quisesse incluir mais um quarteto, o qual nunca seria escrito. Abaixo da terceira estrofe, com recuo da margem esquerda, reescreve as outras duas estrofes já trabalhadas: a oitava e a nona.

Nesse fólio, o título volta a ser “[*Minor Catastrophe*]”. Quanto ao santo, caracterizado no MS. 6 como “*minor*” (menor), reaparece adjetivado com a palavra “*some*” (algum); continua, desse modo, usando um termo que minimiza a importância do santo, já que não lhe é dado um nome. Nesse sentido, Bishop traz para o poema a ironia que é própria de seus textos.

Poderíamos, então, ler esse fragmento como indicativo de que a insignificância do santo em face da catástrofe ocorrida por motivo de sua homenagem é, nessa etapa da escritura, transferida para o título “[*Minor Catastrophe*]”; opera-se, então, uma inversão do peso que se esperaria que fosse dado a cada situação. Na última versão do poema, embora o verso “*still honored in these parts*”¹² arrefeça, de alguma forma, o sentido da menor importância dada ao santo em todo o prototexto, ele ainda não recebe o lugar de destaque dado pela cultura brasileira.

Em poema não publicado, *St. John's Day*, classificado nesta pesquisa como um falso início de *The Armadillo*, Bishop inclui a epígrafe: “*If St. John only knew it was his day / He would descend from heaven & be gay*”¹³. Com esse dito antigo, chama a atenção para o que seria a atitude do santo a respeito desse dia, o que é reforçado pela última estrofe: “*But no, no*

¹¹ (& [firme firme] diminuindo, diminuindo com firmeza <solene,>).

¹² Ainda homenageado nessas partes.

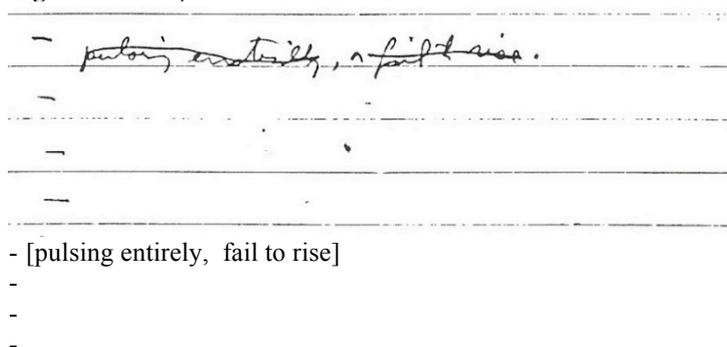
¹³ Se São João soubesse que este era o seu dia / Ele desceria do céu & ficaria contente.

prayer / can wake him. Is it cowardice? / He sleeps, he always sleeps away the solstice. If he didn't his party might be gayer"¹⁴.

No MS. 5, aparecem dois títulos, lado a lado, suprimidos: “[*Minor Tragedy*]” e “[*The Owl's Nest*]”, logo substituídos por “<*From a Letter*>”. A respeito do título “*Minor Tragedy*”, destacamos a prática de Bishop de abordar temas que envolvem a dor de forma impassível. Segundo Brandão (2013), os poemas descritivos de Bishop buscam retratar um mundo prévio à sua própria existência. A essa tendência, relaciona-se a supressão da presença daqueles observadores, marcada no MS. 4. Seres humanos reaparecem apenas no MS 6, na construção de uma imagem que apresenta esses possíveis observadores como vítimas da catástrofe causada pelo balão junino, representados pelo pronome oblíquo “*us*”.

Novamente, as estrofes estão numeradas, exceto a segunda, seguida por outra com apenas um verso escrito. Abaixo dele, há três linhas em branco.

Figura 2: Esboço de verso



Fonte: Bishop (1955, folder 73.2, MS. 5).

O verso “[*pulsing entirely, fail to rise*]”¹⁵, suprimido, se alinha a uma tentativa de caracterizar o balão junino que, em seu momento de maior esplendor, pulsava mais (*pulsing entirely*), sendo até mesmo confundido com os planetas Marte e Vênus; entretanto, em certo momento, ao esgotar as suas possibilidades de manter-se no ar, o balão começa a perder a sua potência (*fail to rise*).

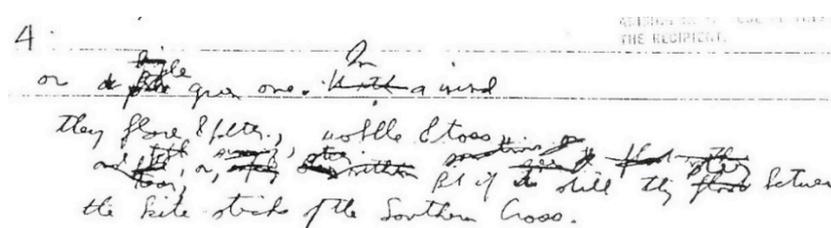
A rejeição desse verso parece estar relacionada com a busca por uma textualidade que, embora carregue a marca da precisão, busca meios de apresentar ao leitor uma descrição mais oblíqua e reticente, o que caracteriza a escrita literária, especialmente a dessa autora.

¹⁴ Mas nenhuma, nenhuma oração / pode acordá-lo. É covardia? / Ele dorme, ele sempre dorme por todo solstício. Se ele não dormisse, sua festa seria mais alegre.

¹⁵ Pulsando inteiramente, falha em sua subida.

Ainda no MS. 5, surge a imagem geradora da quarta estrofe, precedida pelo número 4, indicativo da ordenação dada pela escritora para o formato final de seu poema, em relação ao qual sofre poucos ajustes. Ainda relacionando o balão chamejante aos corpos celestes, Bishop cria textualmente a situação de um dia sem vento, o que faria com que o balão permanecesse no céu, ocupando um espaço localizado no centro da Constelação do Cruzeiro do Sul.

Figura 3: Esboço de estrofe



4.
 or [a pale] <X pale> green one. [With] <In> a wind
 they flare & falter, wobble & toss;
 [and tear] <X>, a <X X X> [stir within] <sometimes>. But if it's <X X X X> still
 they glare* between
 the kite sticks of the Southern Cross (BISHOP, 1955, folder 73.2 MS. 5).

Fonte: Bishop (1955, folder 73.2, MS. 5).

Além da criação da estrofe acima, são revisadas nesse manuscrito as estrofes primeira, segunda e terceira, com poucos movimentos de gênese.

No MS. 6, Bishop faz revisão das segunda e terceira estrofes, além de desenvolver a quinta. Nessa fase da escritura, não há preocupação em preservar os quartetos, mas em testar palavras, a fim de encontrar o melhor ritmo para o poema. Na primeira estrofe, acrescenta a palavra “*minor*” para caracterizar o santo homenageado, que tem boa reputação naquele lugar, que ela qualifica como distante: “*well thought-of in these <distant> parts*”¹⁶.

Figura 4: Esboço de estrofe

¹⁶ Com boa reputação nesse lugar distante.

~~pulsing white~~
 pulsing white*
 in honor of a <minor*> saint, [or saints,] <or saints,>
 well thought-of in these <distant> parts

- 2 pulsing white*
 in honor of a <minor*> saint, [or saints,] <or saints,>
 2 well thought-of in these <distant> parts

Fonte: Bishop (1955, folder 73.2, MS. 6).

Apesar de, no momento da escrita a autora, já viver no Brasil por cinco anos, o sintagma usado para retratar o espaço brasileiro é “*in these <distant> parts*”¹⁷, o que revela não somente a focalização de um público leitor específico, o americano, mas que o sentimento de posse relacionado ao território material pode estar dissociado de outros níveis da territorialização, como dos simbólico, econômico e emocional. Não raro, Bishop utiliza, em seus textos, sendo eles ficcionais ou não, marcas que identificam um leitor situado no contexto de seu país de origem, como é o caso do fragmento em questão.

Esses vestígios apontam para uma experiência territorial efetivada em vários níveis. O fato de Bishop escolher o Brasil como território material e adotar os Estados Unidos como território simbólico, econômico e afetivo, parece ser o resultado de uma fuga dos locais onde a intelectualidade ou a vida urbana se constituem. Opta então por viver em um espaço e voltar a sua escrita para outro.

Torna-se oportuno mencionar que Bishop nunca falou o português durante o tempo em que morou no Brasil. Em 1966, quando perguntada em entrevista sobre a sua relação com a língua portuguesa, ela afirma: “Eu não tenho o costume de ler em português – apenas jornais e alguns livros. Depois de todos esses anos, sou como um cachorro. Compreendo tudo o que me dizem, mas não me comunico muito bem” (BISHOP, 2013 [1966], p. 43).

Quando, em 21 de setembro de 1956, a editora *The New Yorker* envia para Bishop uma prova tipográfica do poema, Bishop recebe sugestões para que incluía algumas alterações em seu texto, a exemplo da palavra “*Brazil*” no título. Acata, naquele momento, a sugestão do editor Howard Moss. A especificação de uma localidade somente aparece nessa publicação. Quando o poema reaparece, em 1965, no livro *Questions of Travel*, Bishop elimina quaisquer vestígios que correlacionem a sua poesia a um lugar específico.

¹⁷ Nesse lugar distante.

Bishop, por vezes, demonstra certa preocupação com o direcionamento que a *The New Yorker* pretende dar a seu trabalho, chegando a expor que não gostaria de ser reconhecida como uma poeta que só sabe falar sobre a América do Sul. Em carta enviada a Lowell, revela:

But I worry a great deal about what to do with all this accumulation of exotic or picturesque or charming detail, and I don't want to become a poet who can only write about South America, etc. – it is one of my greatest worries now – how to use everything and keep on living here, most of the time, probably – and yet be a New Englander-herring-choker-bluenoser at the same time (BISHOP apud GOLDENSOHN, 1992, p. 17)¹⁸.

Em uma tentativa de se definir, Bishop reúne signos que apontam para uma identificação com os lares do Norte: New Englander, uma pessoa nascida na Nova Inglaterra, região situada no nordeste dos Estados Unidos; e herring-choker, proveniente das províncias marítimas canadenses, ou Nova Escócia (CASSIDY; HALL, 1991, p. 980); bluenoser, um nativo do leste do Canadá, particularmente da Nova Escócia, New Brunswick ou Ilha Prince Edward (CASSIDY; HALL, 1985, p. 307).

Embora o Brasil seja o lugar no qual a autora decide viver, não se configura, porém, como um território ao qual mantenha plena identificação. Observamos que a manutenção de amigos, a fonte de renda, o direcionamento de seu trabalho e de sua voz voltam-se para a América do Norte, o que não lhe impede, entretanto, de ter o espaço brasileiro como fornecedor de subsídios para sua escrita literária. Parece que vivenciar estranhamentos constantes seria preponderante para alimentar o seu processo criativo.

Em seus papéis, notamos a existência de elementos que indiciam uma conjugação do lar real com o simbólico. A vida no Brasil (servindo como uma forma de se proteger da sociedade norte-americana a qual Bishop não se sentia capaz de enfrentar), lhe concede a sensação de bem-estar despertada não somente pela materialidade da casa, a qual chama de lar, mas também pelas relações de amizade e trabalho que pôde continuar mantendo com os seus compatriotas.

Empenhando-se em construir uma identificação para si como poeta norte-americana e, desse modo, delinear o seu público específico, Bishop começa a eliminar de seus textos as marcas que os associem ao espaço brasileiro.

A *The New Yorker*, entretanto, continua a insistir na identificação de Bishop com o Brasil, de modo que a autora vai buscando, cada vez mais, afastar-se daquela revista e reduzir,

¹⁸ Mas eu me preocupo muito com o que fazer com todo esse acúmulo de detalhes charmosos ou pitorescos ou exóticos, e eu não quero me tornar uma poeta que só pode escrever sobre a América do Sul etc. – esta é uma das minhas maiores preocupações agora – como aproveitar tudo isso e ainda continuar morando aqui, a maior parte do tempo, provavelmente – e continuar sendo uma New Englander herring-choker-bluenoser ao mesmo tempo.

tanto quanto possível, a quantidade de suas publicações, deixando de assinar os contratos de primeiras leituras, mesmo quando a revista lhe oferece privilégios.

Conclusão

O estudo do processo criativo associado a conceitos espaciais pareceu ser útil, não somente para a abordagem das práticas de escrita de Elizabeth Bishop, mas também para o entendimento de seu modo de estar no mundo. Somos então levados a acreditar que o pensamento espacializante foi a forma que Bishop assumiu para apresentar suas percepções, tanto no plano artístico quanto no real, o que pode ser depreendido de seu processo de criação e de suas cartas em que tal processo é, muitas vezes, tematizado.

Ainda no tocante ao estudo de gênese, acreditamos que cada etapa da escrita, acompanhada pelo crítico a partir de signos gravados sobre um espaço material, deve ser abordada a partir do estabelecimento de relações entre espacialidade e temporalidade, para que, desse modo, seja possível identificar os mecanismos adotados pelo escritor para a produção textual.

O prototexto, como espacialidade que permite que a história do texto seja contada, reúne tempo e espaço, os quais se apresentam como categorias indissociáveis, capazes de construir “uma teoria crítica mais flexível e equilibrada, que reenlaça a feitura da história com a produção social do espaço” (SOJA, 1993 [1989], p. 19).

Esse modo de abordar uma textualidade que toma forma e se espacializa no mundo a partir da inventividade de uma mente criadora propicia a conjugação dos eixos sintagmáticos e paradigmáticos que perpassam o texto e, dessa forma, conduz a uma leitura que entende a construção textual como realização no tempo que modifica o espaço.

O espaço, então, torna-se um dos elementos que propulsiona a criação literária a qual, por sua vez, tem o poder de modificá-lo com imagens que, no caso de Bishop em específico, podemos dizer que são pintadas com a linguagem, já que estamos diante de materiais produzidos por uma escritora que é, também, uma pintora. Assim, a criação poética, que pode se voltar para a representação de objetos e espaços do mundo real, tem o poder de gerar novos sentidos, à medida que a escrita literária reapresenta ou relê o mundo sob uma perspectiva singular.

Referências

ANASTÁCIO, Silvia Maria Guerra. *O Jogo das Imagens no Universo da Criação de Elizabeth Bishop*. São Paulo: Annablume, 1999, 258 p.

BARBOSA, Elisabete. A poética dos espaços na obra de Elizabeth Bishop: uma edição genética dos poemas *The Armadillo* e *North Haven*. 2016. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 271 p.

BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos Textos*. Trad. Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: Edipucrs, 2010, 174 p.

BISHOP, Elizabeth. *Notes and notebooks of drafts, dreams, and other observations*. Drafts: *Armadillo*. Elizabeth Bishop Collection, Vassar College, Poughkeepsie, New York, [1955], folder 73.2.

BISHOP, Elizabeth. *Published Poetry*. *The Armadillo*. Elizabeth Bishop Collection, Vassar College, Poughkeepsie, New York, [1957], folder 113.13.

BISHOP, Elizabeth. *Published Poetry*. *The Owl's Nest [The Armadillo]*. Elizabeth Bishop Collection, Vassar College, Poughkeepsie, New York, [1957], folder 57.13.

BISHOP, Elizabeth. *St. John's Day*. In: BISHOP, Elizabeth. *Poems, prose, and letters*. New York: The Library of America, 2008 [1955], p 238-239.

BISHOP, Elizabeth. Uma entrevista com Elizabeth Bishop. Washington, Shenandoah, n. 17, 1966. Entrevista a Ashley Brown. Trad. Carolina Barcellos. In: MONTEIRO, George (org.). *Conversas Com Elizabeth Bishop*. São Paulo: Autêntica, 2013 [1966], p. 41- 53.

BISHOP, Elizabeth. *Unpublished Poetry*. *St. John's Day*. Elizabeth Bishop Collection, Vassar College, Poughkeepsie, New York, [1955-1956], folder 67.6.

BISHOP, Elizabeth. *Unpublished Poetry*. *The Owl's Journey*. Elizabeth Bishop Collection, Vassar College, Poughkeepsie, New York, [1949-1950], folder 64.10.

BOLTER, Jay. Writing as technology. In: *Writing space*. Computers, hypertext, and the remediation of print. LEA: Mawhah, 2001, p. 14-26.

CASSIDY, Frederic; HALL, Joan. *Dictionary of American Regional English*. Cambridge, Ma: Belknap Press of Harvard University Press, 1985. (V. 1: Introduction and A-C).

CASSIDY, Frederic; HALL, Joan. *Dictionary of American Regional English*. Cambridge, Ma: Belknap Press of Harvard University Press, 1985. (V. 2: D-H).

COSTELLO, Bonnie. Elizabeth Bishop. *Questions of Mastery*. Cambridge: Harvard University Press, 1991 [1974], p. 210.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura, por Michel Foucault. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000 [1964], p. 137-175.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, Manoel Barros da (org.). *Michel Foucault. Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Trad. Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009 [1984], p. 411-422.

GIROUX, Robert; SCHWARTZ, Lloyd (orgs.). *Elizabeth Bishop. Poems, prose, and letters*. New York: Literary Classics of the United States, 2008.

GOLDENSOHN, Lorrie. *Elizabeth Bishop: The Biography of a Poetry*. New York: Columbia University Press, 1992, 306 p.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética*. Trad. Patrícia Reuillard et al. Porto Alegre: UFRGS, 2007 [1994], 335 p.

MILLIER, Brett. *Elizabeth Bishop. Life and the Memory of It*. Berkeley: University of California Press, 1993, 602 p.

PAGE, Bárbara. Home, wherever that may be: poems and prose of Brazil. In: CLEGHORN, Angus; ELLIS, Jonathan (orgs.). *The Cambridge Companion to Elizabeth Bishop*. New York: Cambridge University Press, 2014, p. 124-140.

SALLES, Cecília. *Redes da criação*. Construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006, 176 p.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2014 [1996], 384 p.

SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas*. A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1993 [1989], 324 p.

Recebido em: 23 de maio de 2017.

Aceito em: 25 de julho de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

Variação entre duas formas do Particípio no Português de Salvador-Ba

Variation between two forms of Participle in Portuguese of Salvador-Ba

Eva Maria Nery Rocha¹

Norma da Silva Lopes²

RESUMO: Este artigo trata da variação em formas de participios de verbos considerados de participio único ou duplo pela tradição gramatical, em dois *corpora*: redações de vestibulandos e entrevistas orais em Salvador. São duas variantes: o participio <+do> *versus* <-do>. Utilizam-se pressupostos da sociolinguística (LABOV, 1972; 1994) e o programa GoldVarb 2001. Resultados: a variante <+do> é mais usada nos dois *corpora*; na escrita, com verbos de duplo participio, o <-do> é categórico em passivas; mesmo predominando o <+do> na fala, o <-do> é mais produtivo entre homens jovens. O estudo sugere uma tendência a mais participios <-do>.

Palavras-chave: Morfologia verbal; Participio; Variação

ABSTRACT: This article works with the variation between participles of verbs considered as single or double participle, according to the grammatical tradition, in two corpora: essays and oral interviews of school students in Salvador. There are two variants: the participle <+do> *versus* <-do>. The assumptions of sociolinguistics (LABOV, 1972; 1994) are used and the GoldVarb program 2001. Results: The variant <+do> is the most used in the two corpora; in writing, with double participles of verbs, the <-do> is categorical in passive; even the predominating of the <+do> in speech, the <-do> is most productive among young men. The study suggests a tendency to more participles <-do>.

Keywords: Verbal morphology; Participle; Variation

Introdução

No português, para o mesmo verbo podem existir duas formas de participio: uma forma dita regular, *-do*: *amado*, *temido*, *partido*; outra dita irregular, o padrão especial (CÂMARA Jr., 1977, p. 105-106).

Para os verbos que possuem participios duplos, além da forma regular, pode aparecer um participio rizotônico, de tema nominal *-o* ou *-e* na base do radical do

¹ Professora da Faculdade Regional da Bahia – UNIRB. Doutora em Letras e Linguística – UFBA.

² Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: nlopes58@gmail.com

infinitivo (ex: *aceito/ aceite; entregue*); ou na base de um alomorfe do radical do infinitivo (*dito, feito, posto*). O autor considera que a tendência do uso linguístico é ampliar o emprego do padrão geral (CÂMARA Jr., 1977, p. 106).

Said Ali (2001, p. 114-115) afirma que “ficaram livres do processo nivelador” desde os começos do idioma português até os nossos dias as formas *feito, dito, escrito, coberto, aberto, posto*, respeitando a formação latina, e *visto*, que corresponde ao latim *visum*. O particípio de *vir – vindo* – tem origem no português antigo *viir*, assim como *findo* tem procedência no português antigo *fiir*. Segundo o autor, alguns verbos têm, ou tiveram, dois particípios: um regular em *-ido* ou *-ado*, e outro irregular, proveniente do latim ou criado na língua portuguesa. Adverte que a história desses particípios varia de verbo para verbo. Um dos exemplos descritos pelo autor é *aceitado* e *aceito*. Na linguagem dos quinhentistas, o particípio de *aceitar* era *aceitado*, usado junto a *ter* e junto a *ser*, nas construções de particípio absoluto e também como adjetivo. O vocábulo *aceito* era usado como adjetivo, com o sentido de ‘agradável’ e, referindo-se a pessoas, podia tomar a acepção de ‘favorito’, ‘preferido’. “Em português hodierno, dá-se a *aceito* a função de particípio em competência com *aceitado*, privando o vocábulo da acepção que outrora tinha”. No caso de *cinto* e *cingido*, o português recebeu do latim o particípio *cinto*, “mas *cingir* não escapou à tendência de formar o particípio de verbos em *-ir*, segundo um só tipo”. Ainda conforme o autor, o verbo *pagar* tinha as duas formas *- pagado* e *pago* - usadas indiscriminadamente no português antigo, prática que continuou no português moderno, todavia com a preferência ao particípio *pago*, “omitindo de toda a linguagem *ser pagado*”. (SAID ALI, 2001, p. 114-115).

Embora a tradição gramatical adote a terminologia “particípio passado”, a gramática descritiva esclarece que a oposição entre as chamadas formas nominais do verbo é aspectual, não temporal. O particípio, do ponto de vista mórfico, foge da natureza verbal, é um adjetivo, com as marcas nominais de feminino e de número plural em *-S/* e expressa, em vez da qualidade de um ser, um processo que nele se passa. Seu valor verbal ocorre no âmbito semântico e sintático (CÂMARA JR., 1977, p. 92-93). Azeredo (2000, p. 242) afirma que o particípio é sintaticamente uma forma do verbo apenas quando, invariável e com sentido ativo, integra os chamados tempos compostos com o auxiliar *ter*.

Em caso de verbos que apresentam mais de um particípio, a tradição gramatical recomenda que as formas reduzidas <-do> sejam usadas em estruturas passivas sintáticas, enquanto as formas em <+do> sejam usadas em tempos compostos, com o verbo auxiliar *ter* ou *haver*.

O presente trabalho foi motivado pela constatação, em observações assistemáticas, de uso de formas inovadoras de particípio em verbos considerados de particípio único, na língua falada espontânea e em redações de candidatos a uma vaga em cursos universitários: *tinha falo* (por *tinha falado*); *tinha chego* (por *tinha chegado*), *tinha trago* (por *tinha trazido*). E a lista de exemplos tem aumentado à medida que o assunto é discutido, em aulas, com pesquisadores e alunos de cursos de pós-graduação em linguística: *tinha lavo* (por *tinha lavado*); *tinha compro* (por *tinha comprado*). Esses exemplos de formas rizotônicas inovadoras são de verbos da primeira e da segunda conjugação.

Pegado ou pego? Variação linguística

O verbo *pegar* era considerado de particípio único, regular, pela tradição gramatical, até a década de 1990. Anos antes, na língua falada, a par da forma regular, *pegado*, passou a existir a variante inovadora, concorrente, *pego*. Era comum a dúvida gramatical entre os falantes: o “correto” é *pegado*, ou *pego*? Os gramáticos tradicionais aconselhavam o uso de *pegado*. Bechara (1980, p. 109-110) não inclui o verbo *pegar* na lista de verbos considerados de duplo particípio. Mas a crescente preferência da maioria dos falantes pela forma *pego* fez com que a variante inovadora fosse reconhecida entre as formas consideradas cultas, de prestígio da língua portuguesa, e *pegar* passou a integrar a lista de verbos com duplo particípio, em gramáticas normativas: *pegado* e *pego*, com a observação de que a vogal tônica pode ter a pronúncia aberta ou fechada (BECHARA, 2000; 2010).

Em Rocha Lima (1968, 13. ed., p.162), encontra-se a observação, indício de que *pegado* e *pego* eram formas concorrentes à época: “De *pegar*, o particípio literário é *pegado*, com qualquer auxiliar: “O ladrão *foi pegado* pela Polícia.” “Jamais *tinha pegado* um passarinho na arapuca”. Essa observação ainda é repetida *ipsis litteris* na 41ª edição, de 2001 (LIMA, 2001, p. 171).

Entre os gramáticos consultados, a partir do final dos anos 1990 e a partir de 2000, todos incluem *pegar* como verbo de duplo particípio. Alguns fazem referência à preferência dos falantes pela forma rizotônica <-do> *pego*.

Almeida (1999, p. 295), inclui o verbo *pegar* entre os verbos que admitem duplo particípio, observando que, hodiernamente, *pego* é usado indiferentemente na voz passiva e na ativa: *está pego*, *tenho pego*, *é pego*, *havia pego*. Recomenda a pronúncia “*pêgo*”.

A preferência/prestígio da forma rizotônica *pego*, tanto na voz ativa quanto na voz passiva, é tão grande atualmente que em aulas de Leitura e Produção de Textos em cursos superiores é frequente a dúvida: “Pegado ‘existe’, professora?” A forma regular *pegado* está em desuso nos dias atuais? A análise dos dados pode esclarecer essa dúvida.

Esse exemplo de variação entre duas formas do particípio com o verbo *pegar* ilustra provavelmente o que ocorreu/ocorre com outros verbos em português.

Objeto de Estudo

O objeto de estudo deste trabalho é a descrição do uso e dos casos de variação do particípio em verbos considerados de particípio único, assim como a descrição do uso das formas do particípio em verbos que têm reconhecida mais de uma forma de particípio, em dois contextos sintáticos: em tempos compostos, formas ativas, e em estruturas de voz passiva sintática.

São consideradas como hipóteses iniciais: a) na língua falada em Salvador ocorrem formas inovadoras de particípio em verbos considerados de particípio único; b) esses usos podem ocorrer não só na língua falada, mas também na língua escrita por estudantes com escolaridade básica; c) essa variação não é aleatória.

Objetiva-se neste estudo:

- descrever a produtividade de cada variante em amostras de língua escrita e de língua falada;
- identificar possíveis formas no uso do particípio, em verbos considerados de particípio único ou duplo; e
- identificar condicionamentos linguísticos e extralinguísticos para a variação.

Teoria e Método

Para o estudo da variação no particípio, são usados os pressupostos da Teoria da Variação Laboviana (LABOV, 2008[1972]). O objetivo central da sociolinguística é o estudo da variação linguística, tomando, portanto, a heterogeneidade como foco. Para Labov (2008, p. 220), o objeto de estudo da sociolinguística é o instrumento de comunicação usado pela comunidade de fala, que não pode ser concebida como um grupo de falantes em que todos usam as mesmas formas, mas como um grupo que compartilha as mesmas normas (e a mesma avaliação) a respeito da língua (LABOV, 2008, p. 188). No enfoque sociolinguístico a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada por um conjunto de regras. As formas que se encontram em variação são chamadas de variantes linguísticas, ou seja, maneiras diferentes de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto, com o mesmo valor de verdade.

Para a análise dos dados, utiliza-se o pacote de programas VARBRUL, GoldVarb 2001 (ROBINSON & TAGLIAMONTE, 2001), programa desenvolvido com a finalidade da análise linguística, para cálculo das frequências e dos pesos relativos dos fatores de cada variável e para apresentar uma seleção estatística das diferentes variáveis analisadas, já que esse programa computacional permite a aplicação dos pressupostos da Sociolinguística Quantitativa.

A variável dependente em estudo é a expressão do particípio, que se pode atualizar em formas arrizotônicas <+do>, ou formas rizotônicas <-do>:

particípio <+do>
 <-do>

São observados os seguintes grupos de fatores:

- 1) Fatores linguísticos:
 - Tipo de estrutura: estruturas passivas sintáticas; tempos verbais compostos
 - Tipo de conjugação verbal: 1ª; 2ª e 3ª conjugação
 - Tipo de verbo: verbo de particípio único; verbo com mais de um particípio
- 2) Fatores extralinguísticos, apenas para o *corpus* de língua falada:
 - Gênero/sexo: masculino; feminino
 - Faixa etária do informante: Faixa 1 (16-24 anos); Faixa 2 (25-35 anos); Faixa 3 (45-55 anos); Faixa 4 (acima de 65 anos).

Amostra

O *corpus* de língua escrita (LE) é constituído por 500 redações de candidatos a uma vaga em curso universitário (concurso vestibular) de uma instituição pública de Salvador no ano de 2013. Esses textos são de tipologia argumentativa e, por sua natureza sigilosa, não puderam ser identificados, razão pela qual serão aplicados a ele apenas os fatores linguísticos.

O *corpus* de língua falada (LF) é constituído por 16 entrevistas do Programa para Estudo do Português Popular (PEPP): homens e mulheres com escolaridade fundamental (informantes com, no máximo, até 5 anos de permanência na escola) de uma amostra estratificada em quatro faixas etárias: Faixa 1, com informantes com idade de 15 a 24 anos; Faixa 2, de 25 a 35 anos; Faixa 3, de 45 a 55 anos; Faixa 4, com idade a partir de 65 anos. As entrevistas do PEPP têm duração média de 40 minutos, com questões que induzem o informante a falar sobre o passado, sua infância e suas relações familiares, sua época de estudante. As tipologias textuais predominantes são expositiva e narrativa. (LOPES; SOUZA; SOUZA, 2009)

A constituição dessa amostra tem como objetivo, portanto, a descrição do uso das formas do particípio em duas modalidades da língua portuguesa: no uso escrito, mais formal, por indivíduos com escolaridade básica, e no uso da língua portuguesa falada por indivíduos com até 05 anos de exposição à escola – ou escolaridade fundamental, o português mais popular.

Análise dos dados

Na análise das estruturas com verbos no particípio, foram excluídos verbos que apresentam particípio único irregular: verbos da 2ª e da 3ª conjugações – e seus derivados – que apresentam particípio único, reduzido (CUNHA, 1975, p. 428): *dizer* (dito); *escrever* (escrito); *fazer* (feito); *ver* (visto), *pôr* (posto); *abrir* (aberto); *cobrir* (coberto); *vir* (visto); o verbo *ser*; *vir* e seus derivados.

Apesar de a intenção deste trabalho prever a análise de regras variáveis, são apresentados apenas os resultados percentuais obtidos a partir da utilização do programa

GoldVarb 2001, devido ao pouco número de dados e ao grande número de fatores com uso categórico.

Análise da amostra de língua escrita

No *corpus* de língua escrita consultado, foram encontrados 311 contextos com participípio em estruturas passivas sintáticas e 28 ocorrências em tempos verbais compostos. Em estruturas passivas, 96% das ocorrências foram de formas arrizotônicas <+do> e 4% de casos de formas rizotônicas <-do>. Em tempos compostos, voz ativa, 100% dos casos foram de uso de formas arrizotônicas, <+do>, cujos resultados encontram-se ilustrados na Tabela 1.

Tabela 1: <+do>/<-do> e tipo de estrutura na LE

Estrutura	<+do>	<-do>	TOTAL/%
Passiva sintática	300/ 96%	11/4%	311/91%
Tempo composto (ativa)	28/100%	0/0%	28/9%
Total/%	328/96%	11/4%	339

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Observando-se o tipo do verbo (Tabela 2), os verbos de participípio único tiveram uso, em 100% dos casos, de formas arrizotônicas <+do>. Os verbos com mais de um participípio tiveram o uso categórico de formas rizotônicas <-do>:

Tabela 2: <+do>/<-do> e tipo de verbo- LE

Tipo de verbo	<+do>	<-do>	TOTAL/%
Verbo de participípio único ³	328/100%	0/0%	328/96%
Verbo com mais de um participípio ⁴	0/0%	11/100%	11/4%
Total/%	328/97%	11/3%	339

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

³ Como *estudado, partido*.

⁴ Como *aceitado/aceito/aceite; pegado/pego*.

Com verbos que admitem mais de um particípio, houve uso categórico das formas rizotônicas de particípio <-do>: 100% dos casos, conforme pode ser observado nos exemplos (1) a (7):

(1) Hoje, se você *for pego* com o som do carro alto (l. 14 – 15, s2804-684851)⁵;

(2) [...] os políticos *foram eleitos* para algo, então sejam útil (l. 22 – 23, s2912-677169);

(3) [...] que para *ser* notado e *incluso* nas suas comunidades tenham que lançar mão de recursos desse modo, evidenciando uma completa inversão de valores (l. 7 – 8, s2802-635608)

(4) [...] a pessoa seja *presa* (l. 22, s2905-619065)

(5) [...] o silêncio possa existir e deixar de ser *extinto*. (l. 20-21, s2907-688824)

(6) [...] que o citado acima *seja expulso* do transporte sem direito a recurso ou reclamação (l. 15 – 17, s2802-656504)

(7) Por que tantas vezes *são aceito* o instrumento de som? (l. 15-16 s 2901-671954)

Os verbos encontrados foram: *pegar*, *eleger*, *expulsar*, *incluir*, *extinguir* e *aceitar*, todos com usos reduzidos, previstos pela tradição gramatical em estruturas passivas. Os verbos *aceitar*, *pegar*, *expulsar*, *extinguir*, ainda segundo a tradição gramatical (BECHARA, 2010), podem ser usados também na forma arrizotônica <+do> na voz passiva. Nota-se, portanto, a preferência pelas formas reduzidas <-do> no contexto de passiva sintática.

Em relação à conjugação, as formas arrizotônicas <+do> tiveram uso acima de 87%, em todas as conjugações. As formas rizotônicas <-do> tiveram uso de 2% na 1ª conjugação, 13%, na 2ª conjugação, e 6%, na 3ª conjugação. Em termos percentuais, a 2ª e 3ª conjugações tiveram uma frequência maior de uso da variante reduzida <-do>, mas a diferença é muito pouca para se considerar que a conjugação está diretamente relacionada ao uso dessas formas (Tabela 3):

Tabela 3: <+do> / <-do> e conjugação verbal- LE

⁵ Apesar de o informante não ser identificado, essa numeração refere-se a dados da redação no processo seletivo.

Conjugação	<+do>	<-do>	TOTAL/%
1ª conjugação	221/98%	5/2%	226/65%
2ª conjugação	48/87%	7/13%	55/12%
3ª conjugação	59/94%	4/6%	63/18%
Total/%	328/95%	16/5%	344

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Esses resultados da análise do *corpus* de língua escrita mostram que não houve uso inovador no material estudado (variação no uso do particípio com verbos de particípio único). Entretanto, nota-se que, no caso dos verbos que admitem mais de um particípio e a tradição gramatical prevê o uso tanto da forma arrizotônica quanto da forma rizotônica, existe a preferência pelo uso das formas rizotônicas <-do> em estruturas passivas sintáticas, como ocorreu com os verbos *pegar*, *aceitar*, *extinguir*, *eleger*, já analisados.

Análise da amostra de língua falada

Na amostra de língua falada, foram encontrados 20 dados com particípio em estruturas passivas e 28 dados em tempos verbais compostos. Em estruturas passivas, 90% das ocorrências foram de formas arrizotônicas <+do> e 10% de casos de formas rizotônicas <-do>. Em tempos compostos, voz ativa, 96% dos casos foram de formas arrizotônicas <+do> e 4% dos casos de formas rizotônicas (Tabela 4).

Tabela 4: <+do>/<-do> e tipo de estrutura LF

Tipo de estrutura	<+do>	<-do>	TOTAL/%
Passivas sintáticas	18/ 90%	2/10%	20/42%
Tempos verbais compostos (voz ativa)	27/96%	1/4%	28/58%
Total/%	45/93%	3/6%	48

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Tal como encontrado na amostra de língua escrita, a variante <+do> tem frequência predominante na amostra de língua falada. Ao se observar o uso do particípio

e o tipo de verbo, nota-se que houve uso categórico (100% dos casos) das formas arrizotônicas <+do> com verbos de particípio único, não sendo constatada variação. Os verbos que admitem mais de uma forma de particípio apresentaram 57% de uso da variante <+do> e 42% de uso de formas reduzidas, variante <-do>. (Tabela 5).

Tabela 5: <+do>/<-do> e tipo de verbo LF

Tipo de verbo	<+do>	<-do>	TOTAL/%
Verbo de particípio único	41/100%	0/0%	41/85%
Verbo com mais de um particípio	4/57%	3/43%	7/14%
Total/%	45/94%	3/6%	48

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

As ocorrências da variante <-do> com verbos que admitem mais de um particípio encontram-se nos exemplos de (8) a (10), a seguir:

(8) não *fui expulso* (Inq. 18, l. 98, H 1).

(9) aí eu *fui suspenso* (Inq. 18,l. 98-99, H1)

(10) a gente pegou, então ele pensou que nós *tínhamos pego* de alguém. (Inq. 09, l. 218, H 2).

Os verbos que admitem duplo particípio encontrados na língua falada e usados na forma rizotônica <-do> foram: *expulsar*, *suspender* e *pegar*. Os dois primeiros, em passivas sintáticas, e o verbo *pegar* em tempo composto, com o verbo auxiliar *ter*. A forma *pegado* parece estar realmente em desuso.

Uma curiosidade foi encontrada no exemplo (11), com o verbo *pagar*, que admite duplo particípio (*pagado/ pago*), na voz ativa:

(11) aí no fim ele pegou e nem me pagou, disse que a mulher não *tinha pagado* a ele (Inq. 47, l. 96, H 1).

O exemplo (11) foi extraído da fala de um informante homem jovem, da Faixa 1, que usa a forma *pagado* em um tempo composto com o verbo auxiliar *ter*. Gramáticos comentam que a forma regular do verbo *pagar* está em desuso atualmente. (ALMEIDA, 1999, p. 295).

Os exemplos (10) e (11) apresentam um uso inovador e conservador, respectivamente, ambos com informantes das faixas etárias mais jovens. Esse fato comprova que o fenômeno é realmente variável na comunidade, mesmo no estrato mais jovem.

O grupo de fatores Tipo de conjugação, na amostra de LF, apresentou os resultados expostos na Tabela 6.

Tabela 6: <+do> / <-do> e conjugação verbal- LE

Conjugação	<+do>	<-do>	TOTAL/%
1ª conjugação	39/97%	1/3%	40/83%
2ª conjugação	5/71%	2/29%	7/15%
3ª conjugação	1/100%	0/ 0%	1 / 2%
Total/%	45/93%	3/6%	48

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Pelo que se observa na Tabela 6, a diferença entre os resultados de uso das variantes mostra que a forma padrão <+do> ocorre com uma frequência maior entre os verbos de 1ª conjugação (97%). Essa é uma conjugação produtiva na língua, já que os novos verbos são na maioria formados nessa conjugação e tendem a assumir a forma padrão de particípio. Isso pode ocorrer nas duas modalidades: escrita e falada. Pode-se remeter à ideia de Said Ali, de que há formas em <-do> que foram anteriores às formas em <+do>, e de que há novas formas em <-do> que partiram de verbos os quais já tinham particípio em <+do>. A variante <-do> teve frequência de 6%, não apresentando nenhuma ocorrência na 3ª conjugação, e maior frequência na 2ª conjugação, resultado que coincide com o encontrado para a 2ª conjugação na amostra de LE. Mas, tal como se

observou na análise dos dados da amostra da língua escrita, a conjugação a que o verbo pertence não parece estar relacionada à escolha das formas variantes de participípio.

Quando observada a participação dos homens e das mulheres da amostra de LF no uso das variantes em estudo, com informantes com o máximo 5 anos de escolarização, nota-se que os homens usaram a variante <+do> em 86% dos casos e a variante <-do> em 14% dos casos. As mulheres apresentaram uso categórico da variante <+do>, demonstrando um uso linguístico mais conservador que os homens (Tabela 7) nesse estrato social.

Tabela 7: <+do>/<-do> gênero do informante

Gênero/sexo	<+do>	<-do>	TOTAL/%
Homens	18/ 86%	3/14%	21/44%
Mulheres	27/100%	0/0%	27/56%
Total/%	45/94%	3/6%	48

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Apenas os homens mais jovens, da Faixa 1 e da Faixa 2, usaram as formas reduzidas de participípio na língua falada. Os homens das faixas 3 e 4 apresentaram uso categórico da variante <+do>, demonstrando também um comportamento linguístico mais conservador (Tabela 8).

Tabela 8: <+do>/<-do> faixa etária do informante- LF

Faixa etária	<+do>	<-do>	TOTAL/%
Faixa 1	6/75%	2/25%	8/17%
Faixa 2	17/94%	1/6%	18/37%
Faixa 3	15/100%	0/0%	15/31%
Faixa 4	7/100%	0/0%	7/15%
Total/%	45/94%	3/6%	48

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Considerações Finais

Este artigo deixa claro que a variante <+do> foi o uso predominante, tanto na amostra de língua escrita quanto na amostra de língua falada nos seguintes contextos: em estruturas passivas sintáticas, na amostra de língua escrita e em tempos verbais compostos, na amostra de língua falada.

Nas duas amostras consultadas não foram encontradas variantes inovadoras em verbos considerados de particípio único. Como a língua escrita está mais ligada à pressão normativa (redação de vestibulandos), encontram-se frequências maiores da variante <+do>. Isso pode ser indício de que a escolarização está atuando no uso das formas de prestígio do particípio.

Na língua escrita, a variante <-do> apresentou uso categórico com verbos considerados de mais de um particípio, em passivas sintáticas. Apesar disso, alguns desses verbos poderiam ser usados, segundo a tradição gramatical, indistintamente em ambas as formas – arrizotônicas e rizotônicas – em estruturas passivas: *aceitar*, *pegar*, *expulsar*, *extinguir*. Embora tenha havido o uso predominante também da variante <+do> na amostra de língua falada, observou-se que a variante <-do> mostrou-se mais produtiva na fala dos informantes homens das faixas 1 e 2, informantes mais jovens. A variante <+do> teve uso categórico entre as mulheres e entre os homens das faixas 2 e 3, na língua falada. Se considerarmos o resultado dos homens jovens, é possível evidenciarmos uma tendência ao uso maior da variante <+do> no português de Salvador, com verbos de particípio único, mas uma tendência ao uso da variante <-do> com verbos que apresentem mais de um particípio.

Referências

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de Gramática do Português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.
- CÂMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1977.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 25. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980. p 109-110.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. 2 ed. ampliada e atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. P 203-204.

GUY Gregory Riordan; ZILLES, Ana. *Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, M^a Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, William. *Princípios del Cambio Lingüístico: fatores internos*. Trad. Pedro Martin Butragueño. Madrid: Gredos, 2006. 2 Tomos.

LOBATO, Lúcia. Sobre a Forma do Particípio do Português e o Estatuto dos Traços Formais. *Delta*, vol.15 n.1 São Paulo Feb./July 1999.

LOPES, Norma da Silva; SOUZA, Constância Maria Borges de; SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro de (Orgs.). *Um Estudo da Fala Popular de Salvador*: PEPP. Salvador: Quarteto, 2009.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa: curso médio*.13. ed. Rio de Janeiro: Cia Editora Americana, 1968.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 41.ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2001.

ROBINSON, J. LAWRENCE, H. & TAGLIAMONTE,S. *Goldvarb 2001: a multivariate analysis application for Windows*. User's manual. 2001.

SAID ALI, M. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 8. ed. rev. e atual. por Mário Eduardo Viário. São Paulo: Melhoramentos; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Recebido em: 09 de julho de 2017.

Aceito em: 02 de setembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social

Applied linguistics, the teaching and learning of the English language and the social commitment

Flávius Almeida dos Anjos¹

RESUMO: O presente artigo versa sobre a Linguística Aplicada (LA), destacando a sua relevância como área de investigação, cujo objetivo maior é a condução de pesquisa social, visando a criar condições de inteligibilidade para a vida em sociedade. Para tanto, traça um breve histórico dessa área de investigação, no Brasil e em outros países, e amplia a reflexão ao tratar do ensino e da aprendizagem da língua inglesa, trazendo conceitos, características e objetivos da LA. Este artigo destaca, ainda, o compromisso social da LA, já que ela se constitui como uma área problematizadora das nossas realidades.

Palavras-chave: Linguística Aplicada; Pesquisa; Sociedade; Ensino/Aprendizagem; Língua.

ABSTRACT: The present paper is about Applied Linguistics (AL), and highlights its relevance as an investigative area, which the main purpose is to conduct social research, aiming at creating intelligibility for life in society. For that, it traces a brief historic of this area of investigation in Brazil and in other countries and expands this reflexion when talks about the teaching and learning of the English language and presents concepts, characteristics and objectives of the AL. Still, this paper highlights the social commitment of AL, since it is an area that problematizes our realities.

Keywords: Applied Linguistics; Research; Society; Teaching/learning; Language.

Iniciando a Reflexão

A Linguística Aplicada (LA) tem sido uma das áreas que vêm se destacando nas últimas décadas, porque tem se preocupado em investigar problemas relacionados à linguagem e, desse modo, possibilitado a compreensão de diversos cenários. Um deles é o contexto de ensino

¹ Mestre em língua e cultura pela UFBA. Doutorando em língua e cultura pela UFBA. Professor de língua inglesa da UFRB. E-mail: flaviusanjos@gmail.com

aprendizagem da língua inglesa. Na verdade, o próprio surgimento da Linguística Aplicada coincide com as pesquisas no contexto de aprendizagem da língua inglesa. Essa nova área de investigação da linguagem humana tem a sua origem relacionada com o ensino de línguas nos Estados Unidos, no período da Segunda Guerra Mundial. Assim, os primeiros linguistas aplicados se dedicaram a investigar questões sobre o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Nessas buscas, os linguistas aplicados foram motivados pela necessidade de comunicação com os grupos rivais e aliados, o que também fez com que dados da psicologia e da linguística passassem a fazer parte dos manuais do ensino de línguas. Nesse momento, a Linguística Aplicada já dava sinais de uma das suas marcas mais preponderantes, a interdisciplinaridade, sobre o que será discutido mais adiante.

No histórico da Linguística Aplicada, é possível verificar que ela, de fato, emerge nos anos de 1940, sobretudo com o intuito de elaborar materiais para o ensino de línguas. Academicamente, de modo oficial, a primeira faculdade de Linguística Aplicada surge em Edimburgo, na Escócia, em 1958. De lá saíram nomes importantes como Davies, Widdowson e Pit Corder, este que mais tarde, em 1973, escreve o famoso *Introducing Applied Linguistics*. A LA avança em passos lentos e somente em 1964 é fundada a sua associação internacional (a AILA). Aqui no Brasil, a Linguística Aplicada surge nos anos de 1960, com a intenção de aplicar as teorias linguísticas. Gomes de Matos é um dos pioneiros a tratar dessa questão por aqui. Entretanto, é nesse mesmo ano que a Linguística Aplicada finca as suas raízes de maneira institucionalizada, quando a professora Maria Antonieta Alba Celani, professora emérita da PUC, funda o Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 106) lembra:

A área acadêmica que se convencionou chamar de ‘linguística aplicada’ tem origens “nobres” e se mantém distante das preocupações do dia a dia do mundo do comum dos mortais. É lícito dizer que a linguística aplicada nasceu do berço esplêndido do mundo acadêmico, como uma subárea de investigação dedicada a eventuais aplicações de uma disciplina mãe já consagrada – a linguística geral ou teórica.

Na década de 1980, duas revistas de LA são lançadas: *Trabalhos em Linguística Aplicada* (1983) e a *DELTA* (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada) (1985). Um ano depois, em 1986, a UNICAMP inaugura o seu programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, o segundo do País. Ainda, aqui no Brasil, é preciso destacar o papel relevante da Associação Brasileira de Linguística Aplicada, na Universidade Federal de Pernambuco, no

início da década de 1990. A partir desse momento, a Linguística Aplicada no Brasil segue a sua rota científica, quando, de fato, encontra relativo vigor, com publicações relevantes, como as obras esgotadas *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, de Almeida Filho (1993), *Oficina de Linguística Aplicada*, de Moita Lopes (1996), os trabalhos publicados nas revistas Delta (PUC-SP), Horizonte de Linguística Aplicada (UNB), Linguagem e Ensino (UCPEL) e Contextura (da APLIESP - Associação dos Professores de Língua Inglesa de São Paulo). Assim, um novo cenário de pesquisas começa a se delinear no contexto nacional.

A meu ver, tal rota, seguida pela Linguística Aplicada, tem conseguido preencher a lacuna deixada pela Linguística Teórica, e, talvez, seja por isso que Rajagopalan (2006) afirma que o que se convencionou chamar de Linguística Aplicada surgiu à sombra da Linguística, do ‘galho da Linguística’, brotada do ramo maior das ciências sociais. (ALMEIDA FILHO, 2005). Nesse cenário parece que, há algum tempo, a Linguística Teórica já dava sinais de desgaste e estagnação. Uma crise na Linguística Teórica estava instaurada. Com relação a isso, a questão é que, em sua trajetória, ela acabou relegando o social a um segundo plano e se distanciou do falante real, em busca do falante ideal, impossibilitando os linguistas teóricos de participarem de questões de ordem prática. Essa prática desvinculada das questões de ordem social abriu espaço para a criação de um objeto irreal, imbuído de concepções ideológicas. Tal distanciamento, em certa medida, possibilitou o seu desgaste e desprestígio, refletidos no número reduzido de novos alunos nos programas de pós-graduação dos Estados Unidos. (RAJAGOPALAN, 2006). Quanto a isso, Rajagopalan (2006, p. 150) chama de falência a situação crítica em que se encontra a linguística teórica e argumenta:

Há uma sensação crescente mundo afora de que a ciência da linguagem – a “rainha das ciências humanas” de outrora – já não está na mesma situação de décadas atrás, quando a área era agraciada, sobretudo nos Estados Unidos, por vultuosos volumes de verba pública para projetos de pesquisa básica, tornando-se até objeto de inveja por parte dos pesquisadores de áreas conexas).

Por outro lado, se verifica a ascensão de uma área de investigação, cujo foco é a linguagem, voltada para questões de ordens práticas, em que a aproximação do sujeito de pesquisa é condição *sine qua non*, porque é preciso convidar aqueles que vivem as práticas sociais para opinar, o que é uma dimensão essencial em áreas aplicadas. (MOITA LOPES, 2006). Assim, a Linguística Aplicada inaugura uma espécie de novo paradigma social e político no tocante à pesquisa social. E essa área de investigação cresceu e tem tomado uma dimensão relativamente notável, cujas pesquisas, em perspectivas interdisciplinares, têm desvendado

questões relacionadas à linguagem, nos mais diversos cenários, que não se restringem especificamente ao ensino e à aprendizagem de línguas. A título de exemplo, menciono as pesquisas sobre adolescência homoerótica, a construção da consciência das masculinidades negras, a construção de identidade de gênero da mulher e a construção da identidade social de uma aluna idosa. Todas essas pesquisas (se encontram na obra ‘Discursos de Identidades’, de Moita Lopes, 2003) foram conduzidas à luz da Linguística Aplicada e objetivavam, por meio da investigação da linguagem dos sujeitos envolvidos, tornar visíveis as práticas discursivas construtoras deles. Além disso, os linguistas aplicados contemporâneos têm se debruçado em compreender e elaborar teorias feministas, antirracistas, *queer* (MOITA LOPES, 2006) e pós-coloniais (KUMARAVADIVELU, 2005). Quando mencionei que as pesquisas na Linguística Aplicada não se restringem ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa, queria dizer, também, que essa área de investigação tem possibilitado compreensões de cenários, qualquer um, nos quais a linguagem figura como peça principal. Nessa linha de raciocínio, Moita Lopes (2006, p. 19) enfatiza:

Ao contrário do que acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em Linguística Aplicada tem se espalhado para uma série de contextos diferentes de aula de LE: da sala de aula de língua materna para as empresas, para as clínicas de saúde, para a delegacia de mulheres etc. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente.

Por isso a Linguística Aplicada tem incluído na sua agenda a compreensão de diversos cenários. Isso tem sido possível, tendo em vista o seu caráter inter/trans/multidisciplinar. Na Linguística Aplicada é possível produzir conhecimento, com base em situações reais, que podem ser explicadas por meio do diálogo e do atravessamento das disciplinas. Atualmente, a Linguística Aplicada tem buscado a consolidação de pesquisas que visem à compreensão da vida social, a partir de práticas com interfaces com as mais diversas áreas. Não sem razão é que a compreensão do contexto de ensino/aprendizagem de línguas tem sido possibilitada pelo diálogo com a Psicologia Social, a Análise do Discurso e a Pedagogia Crítica. Feitas essas considerações iniciais, na seção seguinte verso brevemente sobre os conceitos da Linguística Aplicada e suas características.

O que é, então, a Linguística Aplicada?

Embora o nome Linguística Aplicada automaticamente remeta à aplicação de conhecimentos linguísticos, ela não necessariamente tem esse sentido. É evidente que o termo ‘Linguística Aplicada’ tenha sido inicialmente usado com essa intenção, e, embora tardiamente vigente (ALMEIDA FILHO, 2005), a LA, de fato, transcende tal acepção, porque ao produzir conhecimento, a partir de práticas investigativas, tem comprovado, por inúmeros dados, que tudo que envolve a linguagem é muito mais complexo do que se imagina. Para os linguistas aplicados, essa questão do nome ‘Linguística Aplicada’ trata-se de uma página virada. Por isso, vou dar o caso por encerrado.

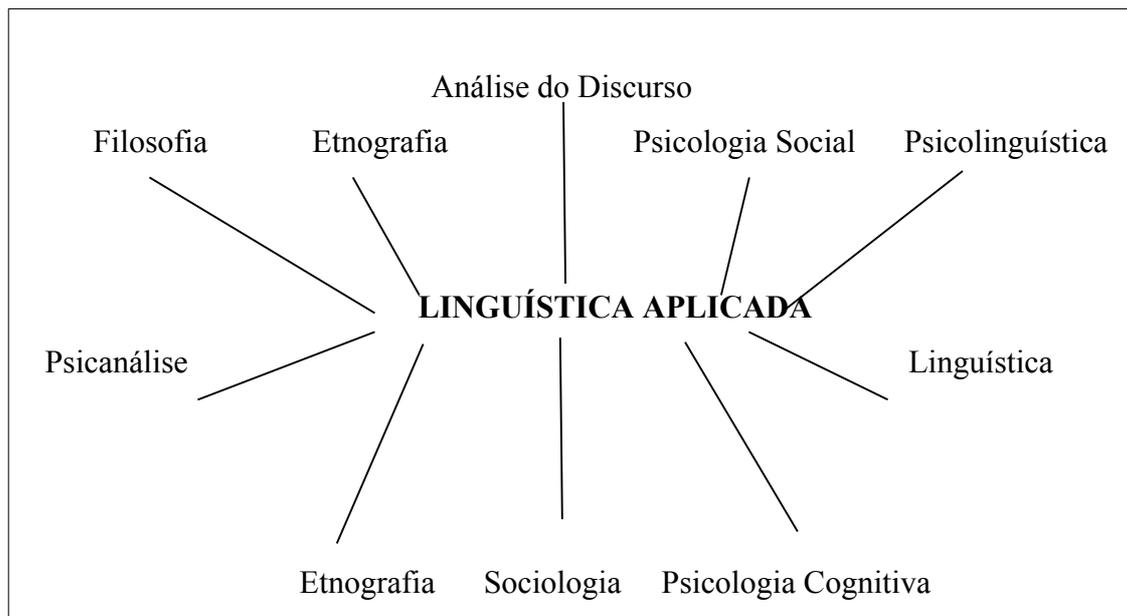
Mas, como se pode, de fato, definir a Linguística Aplicada? Almeida Filho (2005), ao falar sobre maneiras de se compreender a LA, defende que ela é uma das três ciências da linguagem (juntamente com a Linguística e a Estética da Linguagem), inseridas na prática social e real. Essa área se subdivide em ensino/aprendizagem de línguas, tradução e interpretação, terminologia e lexicografia e relações sociais/profissionais, todas mediadas pela linguagem. Já Moita Lopes (1996) enfatiza que a LA é uma ciência social, cujo foco são os problemas de linguagem apresentados pelos usuários (ouvintes, falantes, escritores, leitores) de uma língua, num dado contexto social. Esse pesquisador diz ainda que a LA é uma modalidade de pesquisa, que utiliza métodos de investigação interpretativista, de natureza aplicada em ciências sociais, de caráter interdisciplinar.

No tocante ao caráter da LA, muitos pesquisadores compartilham da noção de que ela é uma área de investigação inter/trans/multidisciplinar. Nesse sentido é que Cellani (1998) chama a atenção para o fato de que não há dúvidas quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da LA e observa que os militantes dessa área sabem que para compreender um fenômeno sempre terão que adentrar outros domínios. Quanto a isso, gostaria de tocar na questão da transdisciplinaridade, que também compõe o caráter da LA. A transdisciplinaridade funciona como um fio condutor que se estabelece a partir da colaboração das disciplinas. Para Cellani (1998), o transdisciplinar é um componente fundamental para definir a LA, porque possibilita a inauguração de novos espaços de conhecimento, a partir da interação, do atravessamento das disciplinas e dos conceitos. Já Moita Lopes (1998) diz que está nítido que na LA a transdisciplinaridade é um procedimento de investigação, cuja produção do conhecimento corta várias disciplinas.

Quanto ao caráter interdisciplinar da LA, este diz respeito ao fato de um pesquisador identificar um problema da linguagem, numa determinada prática social e, para compreendê-lo, recorre a várias disciplinas que possam teoricamente iluminar a questão. (MOITA LOPES,

1998). Nessa perspectiva é que Davies (2007) enfatiza que a LA deve ser construída com base na psicologia, na sociologia, na educação etc. A seguir está a Figura 1, representativa da Interdisciplinaridade na LA:

Figura 1: A interdisciplinaridade na LA.



Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

Entretanto, em termos práticos, Moita Lopes (1998) destaca que a interdisciplinaridade tem sido consolidada com muita timidez, dentro um determinado limite, o da própria linguística, justificando que muitos pesquisadores operam nos limites da Análise do Discurso, da Linguística Textual e da Análise da Conversação. O que Moita Lopes (1998) pontua, em outras palavras, é que muitos pesquisadores agem na sua zona de conforto, se limitando a compreender um dado problema de linguagem dentro do seu próprio território teórico, evitando enveredar por outras áreas que não as suas, porque ultrapassar as barreiras disciplinares requer esforço e maior pensamento crítico. A partir de pensamentos como esse é que emergiram algumas concepções de LA. Sob essa ótica é que Moita Lopes (2009) propõe o que ele convencionou chamar de Linguística Aplicada híbrida, mestiça, *indisciplinar*. Para tanto, esse pesquisador defende a explosão da relação entre teoria e prática, de modo que a LA seja responsiva à vida social. Para que isso aconteça é preciso romper as barreiras disciplinares, avançar e adentar o

universo de outras disciplinas, desenvolvendo respostas e rompendo com paradigmas consagrados, quase sagrados.

No rastro dessa reflexão, Pennycook (2006) defende uma LA transgressiva. O termo ‘transgressiva’ denota a necessidade de se agregar instrumentos políticos e epistemológicos visando a transgredir políticas ultrapassadas e pensamentos limitantes. Por isso que a proposta de uma LA transgressiva deve ser compreendida como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões que envolvem a linguagem, em contextos diversos. Pennycook (2006) usa ainda o termo antidisciplinar para fazer referência ao seu modelo de LA e o caracteriza como uma prática problematizadora das nossas realidades. A proposta de Pennycook (2006), acredito, traz em seu bojo uma agenda política crítica, com a intenção de politizar a investigação em LA. E, desse modo, ao falar sobre a LA como projeto crítico, Pennycook (2006, p. 46), destaca:

Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos.

Essa visão de Pennycook (2006) descreve, de certa forma, o objetivo principal da LA, porque ao propor o rompimento com projetos associiais, apolíticos e a-históricos acaba tocando numa questão central: investigar, politizando, o que envolve questões ideológicas. Nessa linha de pensamento Pennycook (1998) assinala que um dos objetivos da LA é examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. Esse autor entende que as culturas e ideologias hegemônicas estruturam as desigualdades sociais e impedem uma reflexão sobre o mundo e possíveis mudanças. Por isso Pennycook (1998) defende a assunção de uma Linguística Aplicada Crítica, que se volte para a solução de problemas sociais, e, por isso, política, social e histórica, porque leva em consideração os aspectos sociais, históricos e humanos inerentes ao homem. Numa linha de pensamento semelhante, Kumaravadivelu (2006) diz que a LA, ancorada em princípios pós-coloniais, não deve ter como objetivo a busca de leis, mas do significado. E, com tal pensamento, esse pesquisador parece propor a busca de traços ideológicos nas formações discursivas. Kumaravadivelu (2006) argumenta que nenhum texto é ingênuo, todos eles são políticos, porque todas as formações discursivas são políticas.

Já para Almeida Filho (2005), os objetivos da LA estão nas respostas das perguntas: o que estão buscando os linguistas aplicados? e que tipo de conhecimento desejam revelar? Esse pesquisador afirma que, num plano maior, a LA deve tentar explicar e otimizar as relações

humanas por intermédio do uso da linguagem. Na visão de Rojo (2006), a meta da LA não é mais aplicar uma teoria a um dado contexto, para testá-la, tampouco se resume à descrição e à explicação de conceitos de determinados contextos, à luz de algumas teorias emprestadas. Essa autora defende que a LA busca respostas teóricas para problemas socialmente relevantes e que tais respostas tragam em seu bojo benefícios a práticas sociais e a seus participantes, inclusive vislumbrando melhor qualidade de vida. Concordo com Rojo (2006), no sentido de que o fito maior da LA é investigar problemas relacionados à linguagem, socialmente contextualizados, para (re)construir a vida social, a partir da elaboração de alternativas que beneficiem os atores sociais.

Feitos esses breves esclarecimentos sobre conceitos, tipos e objetivos da LA, na próxima seção discorro sobre o ensino da língua inglesa e a LA.

O Ensino da Língua Inglesa e a Linguística Aplicada

Arrisco dizer que a Linguística Aplicada só emergiu porque durante a Segunda Guerra Mundial foi preciso investigar meios de lecionar a língua inglesa. Desse modo, fica evidente que a Linguística Aplicada tem uma relação sólida com a língua inglesa, pois, como já externado, a sua origem se entrelaça com esse idioma global. Portanto, seria injusto se a LA não auxiliasse a língua inglesa, sobretudo nesse momento sócio-histórico, quando esse idioma alcança o *status* de língua franca global na contemporaneidade. É uma espécie de reconhecimento pelo que a língua inglesa representou no prelúdio da LA. Sem sombra de dúvidas, a LA nada deve à língua inglesa, porque desde a sua origem tem possibilitado compreender a sala de aula de língua inglesa e diversos fatores relacionados a esse contexto.

No rol dessas contribuições, a LA tem possibilitado, com as suas práticas investigativas, nos mais diversos contextos de aprendizagem, compreender inter/transdisciplinarmente problemas de desmotivação, atitudes, orientação, crenças, identidades, metodologias, materiais didáticos, todos no contexto de ensino/aprendizagem da língua inglesa, só para mencionar alguns. O mais relevante dessas práticas investigativas é perceber que muitas delas têm ocorrido em espaços de desprivilegio – conforme a escola pública geralmente é reconhecida –, como meio de combater e superar complexos que hierarquizam povos, culturas, línguas e espaços.

Quanto a essa questão de como a LA pode auxiliar a subárea ensino/aprendizagem de língua inglesa, Almeida Filho (2005) destaca que o que a Linguística Aplicada pode fazer pelo ensino de línguas é formular teorizações do processo de aprender e possibilitar auxílio de outras

áreas que contribuam teoricamente para a prática social do ensino de línguas. No âmbito da Linguística Aplicada, uma rápida análise mostra o grande número de pesquisas e publicações, aqui no Brasil, que têm dado expressiva contribuição especificamente para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, sem contar o número também expressivo de dissertações e teses na área. O quadro a seguir mostra obras que representam contribuições para o ensino/aprendizagem de língua inglesa, no período de 2004 a 2015, com alguns intervalos.

Quadro 1: Algumas contribuições da LA para a área do ensino/aprendizagem da língua inglesa, 2004-2015.

ANO	OBRA	AUTOR/ORGANIZADORES
2004	Pesquisas em linguística aplicada, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.	Douglas Altamiro Consolo e Maria Helena Vieira-Abrahão
2005	Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências.	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
2006	Crença e ensino de línguas, foco no professor, no aluno e na formação do professor.	Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira-Abrahão
2009	Espaços linguísticos, resistências e expansões. Ensino e aprendizagem de língua inglesa, conversas com especialistas.	Denise Scheyerl e Kátia Mota Diógenes Cândido Lima.
2010	Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeira.	Denise Scheyerl e Kátia Mota
2011	Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.	Diógenes Cândido Lima
2012	Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. A formação de professores de línguas: novos olhares.	Denise Scheyerl e Sávio Siqueira Kleber Aparecido da Silva
2014	Métodos de ensino de inglês, teorias, práticas, ideologias.	Luciano Amaral Oliveira
2015	Aula de inglês, do planejamento à avaliação.	Luciano Amaral Oliveira.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

No bojo dessas contribuições, é possível verificar que Consolo e Vieira Abrahão (2004) levantaram reflexões relevantes sobre a atuação de professores de segunda língua ou língua estrangeira, ao reunir pesquisas produzidas por alunos do programa de pós-graduação em

estudos linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da UNESP, da área da Linguística Aplicada. A obra representa estímulo à condução de novas pesquisas na área da Linguística Aplicada. Já Paiva (2005) traz uma obra elaborada por um grupo de professores do magistério superior, em cuja pesquisa se discutem questões relacionadas ao ensino da língua inglesa. Nos textos são encontrados temas diversos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, tais como questões ideológicas e culturais. Em 2006 Barcelos e Vieira Abrahão reuniram trabalhos num simpósio realizado na PUC-SP, cujo foco é a crença sobre o ensino/aprendizagem de línguas. A obra representa umas das mais valiosas contribuições sobre a temática das crenças.

Em 2009 Scheyerl e Mota reuniram trabalhos que versam sobre hegemonia linguística, questões de ensino/aprendizagem e línguas minoritárias. A obra tem um tom sociopolítico e ideológico e, desse modo, traz contribuições valiosas. Ainda nesse ano, Lima (2009) reuniu vinte e dois especialistas em línguas e solicitou que respondessem a perguntas feitas por um grupo de estudantes e professores. As respostas deram origem a uma obra que versa sobre temas diversos na subárea do ensino/aprendizagem de língua inglesa, tais como habilidades linguísticas, autonomia, prática docente, identidade, ideologia etc. No ano seguinte, Scheyerl e Mota (2010) lançam “Recortes Interculturais”, com textos que discutem sobre temas como cidadania intercultural, identidades, ideologia e perspectivas multiculturais. A obra, sem sombra de dúvidas, representa uma contribuição de imenso valor para a formação de professores de línguas estrangeiras, de língua inglesa em especial.

Em 2011 Lima faz um questionamento bastante provocativo: Inglês em escolas públicas não funciona? E a partir da narrativa 14, fruto de depoimento de um aluno que não conseguiu aprender inglês na escola pública, convida professores de línguas a refletir sobre temas na área do ensino/aprendizagem da língua inglesa, tais como motivação, currículo, socialização escolar, profissionalização e o papel do aluno no processo de aprendizagem.

Em 2012 Scheyerl e Siqueira apresentam ‘Materiais Didáticos’, com reflexão que apontam para problemas ideológicos presentes nos livros didáticos de língua inglesa. Os autores, em suma, constatarem que o mundo não está sendo devidamente representado no livro didático de língua inglesa, e que existe uma ideologia a serviço do poder, uma ideologia colonialista, mercantilista. Ainda nesse ano, Silva (2012) lança o segundo volume da coletânea “A formação de professores”, que visa à reflexão do processo de ensino/aprendizagem de línguas e à formação do professor. Esse volume da coletânea é contemplado com artigos que

transitam pelos temas da educação crítica, identidade, perspectivas cognitivas, ideologia, motivação, tecnologias, formação inicial e currículo.

Em 2014 Oliveira lança “Métodos de ensino de inglês”, em que trata de questões teóricas básicas do contexto de ensino/aprendizagem de línguas. A obra aponta, ainda, para os primeiros métodos de ensino de línguas estrangeiras e outros cinco métodos alternativos. No penúltimo capítulo, o autor trata exclusivamente sobre os métodos comunicativos, para, no último, versar sobre a vida e a morte de todos eles. O estudo constitui um apanhado geral dos métodos de ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, de certa forma, traz considerações como nenhuma outra obra sobre métodos de ensino aqui no Brasil nos últimos tempos. E mais recentemente, em 2015, esse mesmo autor lança “Aula de inglês”, em que apresenta o professor de língua inglesa com capítulos que se articulam sobre a logística da aula de inglês. A obra emerge como possibilidade de preencher a lacuna dos licenciados em Letras com Língua Inglesa, suprimindo a falta de materiais que abordem a teoria e a prática do ensino da língua inglesa.

Como se pode verificar, por essa breve explanação, num período curto, há uma vasta produção na área da Linguística Aplicada, que tem auxiliado a sua subárea ensino/aprendizagem de língua inglesa, confirmando o papel da LA, de buscar compreender e solucionar problemas no contexto de aprendizagem da LI, nas suas mais diversas facetas. Tais ações têm se articulado no intuito de projetar mudanças de um quadro, em muitos contextos, negativo, como é o ensino da língua inglesa no contexto de muitas escolas públicas. Algumas pesquisas em LA têm mostrado, por exemplo, que o ensino de inglês no âmbito da escola pública não revela um progresso, os alunos reclamam do professor, o professor reclama do aluno, e os dois culpam o Estado, configurando o que Leffa (2011) denominou ‘triângulo do fracasso’. Contudo, apesar de diversas pesquisas em LA já identificarem problemas no contexto de aprendizagem, ainda resta a luta pela consolidação de políticas linguísticas que ajustem o currículo das universidades.

Para além dessa reflexão em torno das contribuições da LA na sua subárea de ensino/aprendizagem da língua inglesa, ainda é propício refletir sobre como a LA tem realizado as suas pesquisas para auxiliar o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Desse modo, na próxima seção discorro sobre os métodos de investigação da Linguística Aplicada.

Métodos de Investigação da Linguística Aplicada

Moita Lopes (1996) salienta que a LA usa métodos de investigação de base positivista e interpretativista. Entretanto, há quem defenda, como Kumaravadivelu (2006), que a LA deve transcender a abordagem positivista e testar outras possibilidades, já que tem caráter inter/transdisciplinar. No tocante a essa questão, dos pressupostos teóricos metodológicos, a pesquisa em LA, de fato, tem sido, em muitos momentos, conduzida com base nos paradigmas qualitativos e quantitativos. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador entra num processo de imersão, imerge no fenômeno no qual tem interesse, ‘mergulha’ na realidade que quer compreender, buscando significados que as pessoas dão às suas próprias atitudes. Essa noção de busca pelos significados coaduna-se com perspectivas filosóficas pós-modernas e pós-coloniais, porque permite que os agentes os quais vivem à margem da sociedade digam o que pensam sobre as suas práticas sociais. Trata-se, desse modo, de uma epistemologia capaz de construir conhecimento que gera alternativas para homens e mulheres que são marginalizados, com o auxílio do conhecimento que eles mesmos trazem consigo. (MOITA LOPES, 2006).

Todavia, não se pode negar que o paradigma quantitativo também auxilia na compreensão das nossas realidades sociais e não anula o parecer qualitativo, muito pelo contrário, ajuda a explicitá-lo. Quanto a isso, Lewin (2015, p. 287) afirma:

Os dados numéricos podem dar uma contribuição valiosa tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa, quer se trate de simples porcentagens, quer de resultados de técnicas mais complexas. O uso de métodos mistos tornou-se cada vez mais comum como meio de aproveitar as qualidades de ambos os enfoques, triangular dados e ilustrar descobertas estatísticas.

Dessa forma, tanto o paradigma qualitativo quanto o quantitativo têm sido usados na pesquisa em Linguística Aplicada, fazendo com que ela se configure como um fenômeno de faces quali-quantitativa, uma corroborando a outra. É possível então dizer que a utilização do método misto possibilita uma melhor compreensão das realidades sociais, de maneira mais confiável, e, portanto, válida. (GREENE; KREIDER, 2015).

Ademais, acerca dos paradigmas qualitativo e quantitativo, é relevante informar que a LA tem se configurado como área de investigação interpretativista. E, por conta disso, Moita Lopes (1996) diz que há duas tendências de pesquisa interpretativista na LA: a etnográfica e a introspectiva. Como a etnografia tem sido usada em larga escala, tecerei mais comentários sobre ela. Antes, porém, vale ressaltar que a pesquisa interpretativista introspectiva utiliza técnicas e estratégias implícitas ao uso da linguagem.

Aqui, interessa de maneira detalhada discorrer sobre a etnografia, por se tratar de um tipo de abordagem investigativa muito recorrente na LA. Inicialmente, os estudos do tipo etnográfico eram conhecidos como “análise de interação”, pois visavam ao registro comportamental de professores e alunos. Ao falar sobre a etnografia da sala de aula, Hamilton (2006) ressalta quatro características. Primeiro, ela destaca que a etnografia envolve o mundo real, logo, o foco da pesquisa deve ser um contexto específico, em um determinado momento sócio-histórico. Desse modo, pelo viés da etnografia a vida das pessoas será documentada. Segundo, a etnografia é, de acordo com essa autora, uma abordagem holística que deve envolver diversos aspectos de uma cultura a serem investigados e não apenas um dado específico. Terceiro, a etnografia tem um caráter multimodal, porque é possível utilizar uma variedade de técnicas, para coletar dados, incluindo tanto dados escritos quanto falados. E a quarta característica aponta que a etnografia tem um caráter interpretativista, quando busca desvendar os significados das ações de um grupo social.

Para Bortoni-Ricardo (2006), na escola ou na sala de aula, a pesquisa do tipo etnográfica começa quando os etnógrafos procuram responder a três perguntas: (i) O que está acontecendo aqui? (ii) O que essas ações significam para as pessoas que estão envolvidas nelas? (iii) Como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrosocial em diversos níveis, começando pelo sistema local em que a escola está inserida; a cidade e a comunidade nacional? Tais questionamentos sinalizam que a etnografia, com o objetivo de levantar dados relevantes, registrar e interpretar ações de um grupo social, se configura como instrumento de observação na sala de aula.

A utilização da etnografia na sala de aula torna possível a reconstrução e registro das experiências do cotidiano escolar, por meio de técnicas, como entrevistas, conversas informais, aplicação de questionários e observação dos participantes. As **observações de campo** são ferramentas de extrema utilidade para o pesquisador, porque, conforme destacam Holly e Altrichter (2015), as anotações de campo podem auxiliar no momento de tomar caminhos alternativos, que possibilitem enxergar fenômenos os quais não eram tão óbvios quando a pesquisa foi iniciada. Para Richards (2016), as vantagens de se utilizar esse instrumento de pesquisa é a flexibilidade de os eventos significativos que ocorrem cotidianamente poderem ser registrados. Acredito que as **observações de campo** sejam um dos instrumentos que compõem a pesquisa etnográfica que melhor a caracteriza, porque, de fato, possibilitam que o pesquisador possa perceber e registrar os eventos em seu acontecer natural, vendo na prática como funcionam o observar e o registrar, tão característicos da etnografia.

Já os **questionários** também representam uma fonte relevante de compilação de dados. Eles permitem conhecer os participantes, por meio de suas respostas, sobretudo as respostas subjetivas. Em muitas das respostas fornecidas no questionário parece mais evidente um posicionamento pessoal, sem influências, ao contrário das perguntas objetivas, que suscitam respostas, contudo oferecem alternativas de respostas. Lewin (2015), a respeito disso, destaca a eficácia das perguntas abertas, pois os inquiridos podem produzir respostas livres em texto contínuo. Com vistas à obtenção de dados com alto grau de confiabilidade, um questionário para pesquisa em LA pode ser elaborado com base nas sugestões de Lewin (2015): **a.** as questões devem ser claras, sem ambiguidade, isentas de linguagem técnica ou inadequada para os inquiridos; **b.** evitar induzir os participantes a darem determinadas respostas; **c.** elaborar perguntas simples, evitando a complexidade e **d.** elaborar perguntas que possam contrariar ou irritar os participantes ou que denotem ameaça para eles.

Um outro instrumento é a entrevista **livre narrativa** que, a meu ver, também constitui um dos instrumentos dos mais confiáveis para a coleta de dados, porque, acredito, as informações emitidas pelos participantes, durante as indagações, são produzidas espontaneamente. Entretanto, ainda há a possibilidade de utilizar outras abordagens, métodos e instrumentos investigativos para se realizar uma pesquisa em LA, tais como Pesquisa-ação, Estudos de Caso etc.

Encerro aqui esta seção acerca dos métodos e instrumentos da Linguística Aplicada e faço algumas considerações finais.

Algumas Considerações Finais

Este texto traçou uma breve trajetória da área da LA, destacando seus conceitos, objetivos, tipos e métodos de observação, bem como versou sobre as contribuições da LA para o ensino/aprendizagem da língua inglesa nos dias de hoje. Uma questão relevante a ser destacada na parte final deste texto é que a LA tem se consolidado bem, como área de investigação, e o contexto de ensino/aprendizagem, tão carente de olhares que o entendam, tem sido um dos quais a LA tem se dedicado a compreender com mais intensidade.

Muitas pesquisas sobre o contexto da sala de aula de língua inglesa têm emergido, o que na prática representa excelentes bases para se pensar políticas linguísticas de acesso e condução do ensino e da aprendizagem do inglês. Isso tem sido possível, tendo em vista que a Linguística Aplicada, em consonância com tendências pós-coloniais de alteridade, também tem colocado

na sua agenda propostas de investigação desses cenários, porque neles há uma série de problemas que suscitam, há um bom tempo, reflexões necessárias. A respeito disso é que problemas com materiais didáticos, metodologias, abordagens e motivação têm sido foco de estudo da Linguística Aplicada.

Ao se propor adentrar o universo do ensino e da aprendizagem da língua inglesa, a Linguística Aplicada revela a sua preocupação com questões sociais, não somente de ensino/aprendizagem, mas sobretudo com as pessoas que estão fazendo parte desse processo, ao verificar como elas operam em lugares de poder e conflito e o que pode ser feito para lhes propiciar melhores condições.

Embora tivesse sido severamente criticada e desacreditada, a Linguística Aplicada, hoje, se apresenta como umas das mais autênticas e respeitadas áreas de investigação da linguagem, em nada devendo às demais ciências. Até aqui é possível dizer que ela tem cumprido o seu papel, com ética e responsabilidade, dentro dos paradigmas formais de qualquer ciência social, problematizando a vida social, provocando reflexões, criando inteligibilidades. E uma de suas marcas mais preponderantes, que é pensar alternativas para vida, é o que, na verdade, a melhor justifica no meio científico. Que isso possa fazê-la firme. Vida longa à Linguística Aplicada!

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas & Comunicação*. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2005.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. F. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. P. de. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. *In: Revista Moara*, Belém. n. 26. p. 149-162. Ago/Dez. 2006.

CELLANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In: SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 129-142.

CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 55-79.

- DAVIES, A. *An introduction to applied linguistics*. Edimburgh University Press, 2007.
- GREENE, J.; KREIDER, H.; MAYER, E. Combinação de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 331-345.
- HAMILTON, M. Ethnography for classrooms: constructing a reflective curriculum for literacy. *Curriculum Studies*, vol. 7, n. 3, 1999. p. 429-444.
- HOLLY, M. L.; ALTRICHTER, H. Diários de Pesquisa. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, p. 79-89.
- KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.
- LEWIN, C. Compreensão e descrição de dados quantitativos. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Teoria e Métodos de Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015, p. 287-299.
- LIMA, D. C. de. *Ensino/aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.
- LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.
- MOITA LOPES, L. P. *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

MOITA LOPES, L. P. M. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.) *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologia*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. A. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, M. C.; CAVALCANTE, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*, São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 23-50.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p.67-84.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RICHARDS, J. C. *Peer observation*. 2016. Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com>>. Acesso em: 31 out. 2016.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócia histórica - privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansão*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.) *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: contestações, proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SILVA, K. A; DANIEL, F. G; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

Recebido em: 18 de agosto de 2017.

Aceito em: 03 de novembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

A tradução intersemiótica em *Frankenstein*, de Mary Shelley, *The Little Girl Lost*, de William Blake, e a série *The Frankenstein Chronicles*

The intersemiotic translation in Frankenstein by Mary Shelley, The Little Girl lost by William Blake and The Frankenstein Chronicles series

Suellen Cordovil da Silva¹

Teófilo Augusto da Silva²

RESUMO: O principal objetivo deste artigo é investigar a tradução intersemiótica em três obras: o livro *Frankenstein*, de Mary Shelley, a série televisiva *The Frankenstein Chronicles* (2015) e um poema de William Blake intitulado *The Little Girl Lost*. Constatamos várias relações com o romance de Mary Shelley e trabalhos de William Blake com a série televisiva. A teoria da tradução intersemiótica foi explanada por Julio Plaza (2003) e Roman Jakobson (2001) que tomam como base Charles Peirce. Esse tipo de tradução basicamente significa a transmutação de um signo para outro. Portanto, o estudo deste trabalho veio para acrescentar mais informações sobre a tradução intersemiótica e sobre como a literatura pode ser projetada nas produções cinematográficas.

Palavras-chave: Tradução Intersemiótica; William Blake; *The Little Girl Lost*; *Frankenstein*; *The Frankenstein Chronicles*.

ABSTRACT: The main objective of this article is to investigate the intersemiotic translation in three works. They are the book *Frankenstein* by Mary Shelley, the television series *The Frankenstein Chronicles* (2015) and a poem by William Blake titled *The Little Girl Lost*. In the series we can find many links with the romance of Mary Shelley and works of William Blake. The theory of intersemiotic translation was explained by Julio Plaza (2003) and Roman Jakobson (2001) based on Charles Peirce, this type of translation basically means the transmutation of one sign to another. Therefore, the study of this work came to add more information about intersemiotic translation and how literature can be projected in film productions.

Keyword: Intersemiotic Translation; William Blake; *The Little Girl Lost*; *Frankenstein*; *The Frankenstein Chronicles*.

¹ Doutoranda no PPGL - Estudos Literários na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Assistente na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Mestre em Estudos Literários e Licenciada em Língua Inglesa na Universidade Federal do Pará (UFPA), Marabá, Pará, Brasil. E-mail: sue_ellen11@yahoo.com.br

² Professor Assistente na Universidade Federal do Sul e Sudeste (Unifesspa). Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: teofilo@unifesspa.edu.br

Introdução

Neste trabalho pretende-se analisar o processo da tradução e o sentido de interpretação ao longo das transmutações de um contexto linguístico para o contexto artístico, fílmico, entre outros³. O conceito de transmutação aqui mencionado é fundamentado por Julio Plaza (2003) como uma “interpretação dos signos verbais por meio de sistema de signos não verbais” ou “de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança o cinema ou a pintura”. (PLAZA, 2003).

Sendo assim, ainda para fundamentação teórica foram abordados os conceitos acerca da Tradução Intersemiótica, com Roman Jakobson (2003), que embasa a própria leitura de Julio Plaza (2003), uma vez que Plaza destaca Jakobson como uma referência da tradução. Por sua vez, Jakobson destaca Charlie S. Peirce como o autêntico e intrépido precursor da linguística estrutural. Dessa maneira, mediante essa base conceitual e teórica, pretendemos observar o caminho metodológico de como se procede do signo até a tradução. Assim, teremos um embasamento teórico para então ser executada uma análise comparativa entre a obra (*Frankenstein*, de Mary Shelley), a série (*The Frankenstein Chronicles*) e o poema (*The Little Girl Lost*), mantendo o principal objetivo, qual seja, o de estudar a presença de obras de William Blake na série televisiva.

Mary Shelley (1797-1851) nasceu em Polygon, Londres, próximo do que é hoje a cidade de Euston. Era filha de Mary Wollstonecraft e William Godwin, pessoas muito influentes à época. Após a morte da mãe de Mary Shelley, vítima de uma infecção adquirida durante o parto, o pai, Godwin, assumiu as responsabilidades pela criação de Mary e, porque acreditava que as mulheres deveriam ser educadas iguais aos homens, a educação de Mary foi voltada para a literatura, filosofias e as ciências naturais. (HINDLE, 2003)

Em 1818, aos 21 anos, Mary Shelley publicou talvez a sua obra mais famosa de horror nomeada *Frankenstein or The Modern Prometheus*. Essa obra teve uma repercussão para diversas interpretações em diferentes contextos. Observamos que Ana Claudia Giassone, em seu livro intitulado *O Mosaico de Frankenstein* (1999) apresenta a relação da obra em produções cinematográficas, a exemplo de *Blade Runner: o caçador de andróides* (1982), *O Exterminador do Futuro* (1985) e *Edward Mãos de Tesoura* (1990), filmes conhecidos e vistos até os dias de hoje.

³ Esse texto não seria escrito sem a ajuda imprescindível de Amanda Foro da Silva, graduanda em Letras – Inglês, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa.

A obra de *Frankenstein* nos traz uma ficção a partir de uma mistura do real com o acontecimento fantástico da criação do cientista Victor Frankenstein. Giassone (1999) afirma que um dos principais aspectos que surge nesse trabalho é “a discussão acerca da tensão entre o natural e o artificial”. (GIASSONE, 1999, p. 37). A leitura da narrativa *Frankenstein* nos faz questionar a respeito da veracidade do romance, se isso realmente aconteceu ou se apenas faz parte da ficção. Cabe salientar que essa mesma tensão entre o natural e o artificial vem a ocorrer na série *The Frankenstein Chronicles*.

Em *The Frankenstein Chronicles* (2015), como já dito, temos uma adaptação livre do *Frankenstein* de Mary Shelley. A série foi transmitida no canal ITV Encored, na Inglaterra, e a história se passa em Londres na primeira metade do século XIX, em 1827, mudando levemente a ambientação original da obra. A série é classificada com o gênero terror e policial, na qual o personagem protagonista, John Marlott, é um policial que investiga o aparecimento de um cadáver às margens do rio, e ao se aproximar percebe que, na verdade, o que estava na beira do rio era um corpo montado a partir de várias partes de corpos de outras pessoas. Inicia-se então uma série de investigações a partir desse crime misterioso que aborda também o sumiço de crianças naquela cidade. John Marlott procura o culpado diante do ocorrido (HOGAN, 2016).

Durante a busca, a série desenrola a aproximação entre o poema *The Little Girl Lost*, de William Blake, que retrata uma menina com um vestido rosa chamada Lyca. John Marlott, ao ler esse poema, logo inferiu que poderia ser de Alice, a menina desaparecida, e levou consigo a impressão da obra blakeana, como forma de pista até a casa de William Blake, a fim de saber mais informações para a sua investigação. William Blake aparece ao longo da série como um personagem. Ele sugere, por meio de lâminas, os misteriosos acontecimentos ocorridos na cidade, como o descrito em *The Little Girl Lost*. Essas lâminas fornecem algumas informações como formas de pistas, para John Marlott encontrar o “antagonista” da trama, ou seja, o culpado. Mary Shelley também surge como personagem nessa história, fornecendo algumas informações para John Marlott ir à busca de respostas na tentativa de desvendar os mistérios da série.

O fato de termos Blake como personagem no enredo da série é um indício de que houve uma espécie de transmutação, ou seja, a transferência entre contextos diferentes. Dessa forma, verificamos esse movimento das obras de Blake para a série televisiva em *The Frankenstein Chronicles* (2015). Outros exemplos de interação entre linguagens traduzem-se em importantes indícios para propormos a análise comparativa entre as obras aqui citadas, tendo como base teórica os estudiosos da Tradução Intersemiótica.

O Conceito de Tradução Intersemiótica

A autora Lúcia Santaella esclarece, por meio de seus estudos da semiótica peirciana, que a semiótica é uma ciência que estuda as linguagens, sejam elas constituídas de imagens, gráficos, sinais, setas, sons, notas musicais, gestos ou expressões. Dessa forma, podemos considerar que semiótica é a ciência que tem por campo de investigação todas as linguagens possíveis. O campo investigativo é tão vasto que a autora cita que até a vida é ligada a uma linguagem, que vem a ser o DNA (substância universal portadora do código genético), por exemplo.

A forma de expressão humana vem desde os desenhos em cavernas, rituais de tribos primitivas, danças e cerimônias até as manifestações contemporâneas. Trazendo para os dias atuais temos a linguagem de sinais para os surdos e, também, com o avançar das tecnologias, temos a fotografia, o cinema e a TV, que são outros formatos de transmissão da linguagem. Diante desse universo amplo de linguagens Santaella (1990) baseia-se até em Sigmund Freud, para quem o sonho também é uma estrutura de linguagem.

Santaella (1990) afirma ainda que a tradução começa em nossa mente, ao pensarmos que “compreender, interpretar é traduzir um pensamento em outro pensamento num movimento ininterrupto, pois só podemos pensar em um pensamento em outro pensamento”. (SANTAELLA, 1990, p. 11). Aqui podemos perceber que o pensamento pode ter outra interpretação a partir daquele que recebe essa informação primeira. Com isso só podemos traduzir esse signo no momento em que traduzimos em outro signo, tal como no conceito de Charles Sanders Peirce de “semiose infinita” (NÖTH, 1995, p. 43), cujo teórico descreve que, na medida em que cada signo cria seu interpretante este se torna o *representamen* do próximo signo, resultando em “uma série sucessiva de interpretantes” *ad infinitum* (PEIRCE apud NÖTH, 1995, p. 43). Com base nesses pressupostos, vamos apresentar a tradução intersemiótica, que irá auxiliar-nos ao longo de nosso *corpus*.

Um dos autores da tradução intersemiótica, chamado Julio Plaza, em *Tradução Intersemiótica* (2003), a respeito da interpretação que ocorre pelo viés da tradução, afirma ser esta um trânsito criativo de linguagem, e que não se tem semelhança com a fidelidade, pois ela cria a sua própria verdade baseada no movimento de transformações de estruturas e de eventos. (PLAZA, 2003).

Plaza (2003) cita que “para Einstein uma obra de arte viva é aquela que permite a interpretação do leitor, ao engajá-lo em um processo de criação aberto” (p. 2). É pela leitura que reavivamos o passado, pois as leituras do passado não são apenas uma lembrança, na verdade é a sobrevivência da realidade daquela época ainda viva na atualidade. Essa característica é vista ao longo da série televisiva, como forma de retomar o passado de autores literários ingleses.

A tradução, segundo Plaza (2003), se apresenta como uma forma mais atenta de leitura, a fim de causar uma interpretação daquilo que se está investigando. A tradução gira em torno do passado, presente e futuro. O autor afirma que a história não se cria sozinha, para tanto necessita de um conhecimento prévio, de modo a incrementar o que se pretende produzir.

A tradução intersemiótica expõe seu conceito como uma transposição entre signos diferentes. Dessa forma, esse tipo de transição de signos ocorre no sentido de interpretar um signo para o outro. Conforme Plaza, esse tipo de procedimento dá um novo sentido, uma nova estrutura “que pela sua própria característica diferencial, tende a se desvincular do original”. Verificamos que a tradução, “portanto, induz a linguagem a tomar caminhos e encaminhamentos inerentes à sua estrutura”. (PLAZA, 2003, p. 30).

Mas não podemos dizer que a tradução intersemiótica se desvia completamente do original. Afinal de contas, foi do original que surgiu essa tradução, porém na tradução intersemiótica apresenta-se com um aspecto expandido, renovado e recriado. Plaza também nos esclarece acerca de como o tradutor se posiciona durante a tradução:

Aqui, o tradutor se situa diante de uma história de preferências de variados tipos de eleição, entre determinados tipos de suportes, de códigos, de formas e convenções. O processo tradutor intersemiótico sofre influência não somente dos procedimentos da linguagem, mas também dos suportes e meios empregados, pois neles estão embutidos tanto a história quanto seus procedimentos. (PLAZA, 2003, p.10).

Ademais, a tradução intersemiótica tem um papel fundamental, pois, conforme observa Plaza (2003), “a tradução rompe fronteiras entre os diversos sistemas signícos como: verbal, pictórico, fotográfico, filmico, televisivo, gráfico, musical etc.” (PLAZA, 2003, p. 67). O autor complementa que todo o traduzir é cognitivo, ou seja, é uma forma de aquisição de conhecimento.

A tradução da obra literária para o cinema sempre esteve em questão e foi discutida em diferentes contextos. Ismail Xavier (1983) menciona que, apesar de no passado a cobrança

ser muito severa com respeito à verossimilhança, essa pressão perdeu força ao se analisar que as adaptações se dão em culturas diferentes, e a mudança do tempo faz com que aconteça a redefinição da literatura a ser adaptada ao cinema. Em complemento a isso, Diniz (1998) retrata o que significam essas adaptações em escala cultural.

Segundo estudiosos de tradução, esses elementos representam aspectos culturais, pois a cultura, um tipo de interpretante, se apresenta como o elemento a ser transportado de um texto para outro. Isso indica que a tradução nunca é apenas intersemiótica, mesmo quando realizada entre sistemas de signos diferentes. Ela é cultural. [...] (DINIZ, 1998, p. 324).

Então, podemos compreender que a tradução não é somente intersemiótica, e sim cultural. A relação entre a literatura para o cinema carrega essa proximidade cultural conforme Ismail Xavier afirma no seguinte apontamento: “A fidelidade ao original deixa de ser critério de maior juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência de que ter sua forma, e nos sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito”. Nesse sentido, devemos esperar que o cinema dialogue não somente com o contexto da obra literária, mas também com o próprio contexto do filme. (XAVIER, 1983, p. 64).

Devemos considerar que a representação da literatura pelo cinema envolve uma série de elementos, já que, como afirma Diniz, o material cinematográfico é não apenas a imagem, mas também palavras, signos impressos, músicas e ruídos. (DINIZ, 1998, p. 316). Sendo assim, a autora, em sua publicação a respeito da tradução intersemiótica do texto para a tela, classifica-a como transcodificação. Esse é um processo de transição entre o cinema e a literatura.

Tal sistema de signos envolvidos na produção cinematográfica, a exemplo do trabalho da câmera, da fusão de imagens e das edições para concluir o trabalho, não são identificados e enumerados isoladamente. Porém, eles fazem parte de um conjunto em que os sistemas interagem, criando um novo a partir da literatura em que foi baseada, dando-nos uma interpretação para além da leitura. (DINIZ, 1998).

Com base na descrição de Diniz, de que a transição entre cinema e literatura é uma transcodificação, propomo-nos a descrever e então realizar a análise dessa tradução intersemiótica como forma de método de estudo.

A Obra, a Série e o Poema.

*A série *The Frankenstein Chronicles**

A série *The Frankenstein Chronicles* (2015) centra-se no personagem do inspetor da polícia John Marlott, o qual foi encarregado de investigar um caso bizarro. Às margens do rio, o corpo de uma criança foi encontrado, porém, após uma análise, concluiu-se que era, na verdade, uma criatura montada a partir de pedaços de outras crianças. Ao iniciar as investigações, Marlott descobriu a existência de um negócio lucrativo de venda de cadáveres para estudos na medicina, cuja prática era altamente condenada pela sociedade da época.

Para prosseguir com as investigações, John Marlott e seu novo parceiro Nightingale foram até um garoto órfão e ofereceram dinheiro em troca de informações sobre como estão desaparecendo certas crianças. Dentre as crianças desaparecidas, Alice foi a mais recente, e durante as perguntas para aos pais da criança, Marlott ficou sabendo que a menina desaparecida estava usando seu vestido preferido, um vestido de domingo rosa. Uma pintura do rosto da menina lhe chamou a atenção por ter as letras ALYC no verso. A mãe dela diz que Alice estava aprendendo a fazer seu nome, e por isso colocou essas letras na pintura.

Cabe salientar que o personagem Marlott tem sífilis, e isso acidentalmente ocasionou a morte de sua esposa Agnes Marlott e de sua filha Elizabeth Marlott. A sífilis em Marlott tem como principais sintomas as feridas no corpo e uns pesadelos que o atormentam e que, durante a série, aparecem mais com visões.

Indispensável dizer que essas visões o deixam confuso sobre o que foi realidade e o que foi ilusão. Com isso, ao sair pela noite para continuar sua investigação, Marlott viu uma garota com o vestido idêntico ao de Alice e, apesar de não distinguir se era real ou mais uma de suas visões, corre ao encontro da garota. Chegando ao lugar, foi surpreendido por outras crianças comandadas por Billy, um homem que alimenta e abriga crianças para assim as aliciar. Marlott pediu para falar com a menina, mas, ao fazer-lhe perguntas sobre o vestido, não tem resultado e acaba sendo expulso do local, resolvendo então retornar no dia seguinte, dessa vez armado.

Porém, ao retornar ao local no dia seguinte, Nightingale e Marlott encontram o lugar vazio e, ao procurarem por pistas, Marlott encontra o poema de William Blake, chamado *The Little Girl Lost*. Ele percebe que o poema foi ilustrado, tendo o desenho de uma menina que está com um vestido rosa e se chama Lyca. Pegando esse poema, logo ele concluiu que poderia ser de Alice e levou a pista consigo. Vai então ao encontro de Blake, que se encontra muito enfermo, e diz que Alyc representa todas as crianças perdidas.

Junto a Blake, enquanto Marlott conduz as perguntas, está Mary Shelley. Quando Shelley vai encontrar Marlott, ela o avisa do falecimento de Blake e também diz que, antes de

morrer, ele pediu a ela que entregasse para John Marlott um trabalho não concluído. Trata-se de *The Book of Prometheus*, contendo uma série de pinturas, que iria ajudá-lo em sua investigação.

O seriado descreve a relação da vida aproximando o romance *Frankenstein*, de Mary Shelley. Marlott foi em busca desse livro no seriado. Ele notou que a cidade tinha diversos desaparecimentos, então decidiu descobrir qual a explicação para esses episódios. Marlott conhece então Lord Hervey, um “curandeiro” que tem um hospital e oferece ajuda para curar a doença do policial. Sobre a denominação curandeiro, no século XIX, as áreas das ciências que estavam ligadas à medicina e à anatomia eram vistas com desconfiança. Além de curandeiros, esses pesquisadores eram também chamados de ladrões de corpos. (GIASSONE, 1990, p. 48).

Mais tarde, Marlott descobre que Hervey foi o autor desses crimes, entretanto, precisava provar. Então segue até uma propriedade de Hervey e encontra seu criado com Alice. A menina consegue fugir, porém Lord Hervey o detém e lhe dá uma substância para dormir. Nesse momento, ele foi colocado em uma cilada, acusado e condenado à forca pelo assassinato de Flora.

No entanto, John Marlott vê novamente Hervey e este diz que o investigador está curado da sífilis. Ao se olhar no espelho, Marlott percebe que está com o corpo costurado no pescoço e no peito, sendo revelado a ele que foi acordado da morte. Vejamos, no tópico a seguir, como essas duas narrativas descritas até este momento, o romance *Frankenstein or The Modern Prometheus*, de Mary Shelley, e a série televisiva *The Frankenstein Chronicles* se relacionam de acordo com a tradução intersemiótica.

Como já mencionado, a tradução intersemiótica é a tradução de um contexto sógnico diverso de outro, no caso, dentro de duas linguagens diferentes, como na situação deste estudo da obra escrita para o audiovisual. A série *The Frankenstein Chronicles* (2015) tem a narrativa baseada na obra *Frankenstein or The Modern Prometheus*, de Mary Shelley. Essas produções têm como clímax a experiência bem-sucedida, por conseguir trazer a vida a um corpo inanimado, cada um à sua maneira. Conforme já fundamentado, esse tipo de tradução não segue a fidelidade da obra, mas sim propõe uma “transcodificação criativa” (PLAZA, 2003, p. 26).

Por exemplo, no romance *Frankenstein* Mary Shelley teve toda a sua inspiração para escrever a partir de um pesadelo. Já na série televisiva, ela mesma, que foi personagem dessa adaptação, presenciou todo o acontecimento, em que o esposo foi feito de cobaia, mas que não teve sucesso na sua experimentação e acabou falecendo. Na obra de Mary Shelley, Victor Frankenstein se dedicou para conhecer o princípio da vida e resolve, a partir de muitos estudos,

construir uma criatura, utilizando, para isso, partes de corpos de pessoas mortas. A transmutação para a série acontece logo no início, quando John Marlott encontra o corpo de uma menina totalmente montado de oito crianças.

O estudo para descobrir o princípio da vida está contextualizado no Ato da Anatomia, sendo que muitos estudantes de medicina lutavam para conseguir a legalização de terem corpos de pessoas mortas com a finalidade de pesquisa, visto que, naquela época, o comércio de corpos era a grande movimentação no negócio. Victor Frankenstein, no romance, cita que antes de dar vida à criatura, ele lhe aplicou a centelha da vida, cujo termo não é especificado na obra. Nesse caso notamos que existe uma tradução criativa, pois o personagem Lord Hervey afirma para a Marlott que ele já havia acordado da morte. O Lord deu uma nova vida para Marlott por meio de seus experimentos a partir do feto abortado por Flora, conforme explicitado na cena descrita a seguir: “Quando fiz o aborto daquela pobre menina, estava apenas colhendo a minha matéria-prima. A substância que lhe trouxe de volta da morte veio do feto dela e milhares parecidos.”⁴ (Lost and Found. *The Frankenstein Chronicles*, 2015).”

Podemos notar que existe uma relação de transmutação entre o romance de Mary Shelley e a série *The Frankenstein Chronicles*. Abordaremos a terceira produção estudada neste artigo, o poema *The Little Girl Lost*, de William Blake.

The Little Girl Lost

O método de combinar a pintura e a poesia chamava muito a atenção quando William Blake passou a adotá-lo. No universo de suas criações, Blake chegou a produzir seis livros com seu método iluminado de impressão. William Blake publicou *America, a Prophecy*; *Visions of the Daughters of Albion*; *The Book of Thel*; *The Marriage of Heaven and Hell*; *Songs of Innocence* e *Songs of Experience*.

As *Illuminated Printing* de *Song of Innocence* e *Song of Experience* contêm quarenta e cinco lâminas. Dessas pinturas, as lâminas 34-36, 53 e 54 foram primeiramente publicadas em *Song of Innocence*, mas foram movidas para *Song of Experience* em 1794, 1995 e 1818,

⁴ A tradução feita neste artigo e nas citações das falas dos personagens da série é baseada nas legendas reproduzidas em todos os episódios.

respectivamente⁵. Os motivos da mudança ainda são inconclusos, segundo Tavares e Oliveira (2014), porém eles argumentam no seguinte trecho:

As razões de Blake ter transferido “The Little Girl Lost” e “Found” de Inocência para Experiência na versão conjunta da obra, publicada em 1794, são ainda inconclusas. Wicksteed, por exemplo, afirma que, possivelmente, Blake compôs essa dupla lírica por último, já prevendo sua gradativa modificação para o conjunto posterior (1923, p. 115). É possível levar essa hipótese adiante, ao supor que a própria composição desses dois conjuntos poéticos/imagéticos – de temática profética – poderia ter apresentado ao artista um novo desenvolvimento de sua própria reflexão. (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p.110).

Nesse momento, iremos examinar somente o poema que está no contexto de nossa pesquisa, contido no livro *Song of Experience*, conforme as imagens a seguir.

Figura 01: Poema *The Little Girl Lost*, de William Blake⁶.



Figura 02: Parte final da lâmina de *The Little Girl Lost*⁷.

⁵SONGS OF INNOCENCE AND OF EXPERIENCE (COMPOSED 1789, 1794. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/copy/songsie.b?descId=songsie.b.illbk.01>> Acesso em: 19 jan. 2017. Nossa tradução.

⁶The William Blake Achieve. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/images/songsie.n.p13-34.100.jpg>> Acesso em: 19 jan. 2017.

⁷The William Blake Achieve Disponível em:< <http://www.blakearchive.org/images/songsie.n.p14-35.100.jpg>>. Acesso em: 19 jan. 2017.



Fonte: Blake Achieve. Disponível em: < <http://www.blakearchive.org> >. Acesso em: 19 jan. 2017.

Esse poema composto de treze estrofes e algumas pinturas nas margens das lâminas, no início parece mais ser uma profecia de William Blake, quando ele fala de um deserto que se tornará jardim; e, ao ler pela primeira vez, na lâmina da Figura 01 parece estar desconectado do poema. Porém, já que o poema está inserido em *Song of Experience* podemos interpretar como se a experiência para a vida adulta da menina no início poderia parecer um deserto, mas depois do contato com essa experiência se tornaria um jardim.

Nas próximas estrofes do poema *Song of Experience*, Blake fala de uma menina chamada Lyca, que está a vagar pelo deserto; na quarta estrofe, menciona que foram por sete verões. Na quinta e sexta estrofe, vemos que os pais choram por Lyca. Enquanto Lyca está deitada, o leão real estava em pé, com a virgem a vista, dançando ao redor. Não somente o leão, mas leopardos e tigres estão ao redor de Lyca, que está deitada. Por fim, nas últimas estrofes o leão velho começa a lambe seu colo e o pescoço. Na última estrofe, a leoa afrouxa seu vestido e nuas se conduzem. Segundo Tavares e Oliveira (2014), essa parte de *Song of Experience* retrata a experiência da garota com a fase adulta, conforme afirmam:

[...] seria necessário um longo percurso de aprendizado, no qual se abandonaria a idealizada “inocência” e se direcionaria a percepção à música do bardo da “experiência”. Tal percurso seria executado por Lyca e também pela jovem na lâmina, ambas prestes a deixar os vales edênicos para aventurarem-se nas terras desérticas de *Experiência*. (TAVARES; OLIVEIRA, 2014, p. 112, 113).

Nesse trecho, os autores explicam quando o poema fala de vagar por sete verões, esse tempo provavelmente simbólico, visto que William Blake costumava fazer metáforas baseadas na Bíblia. Por isso, os sete verões seriam esse longo percurso de aprendizagem, durante o abandono da inocência e entrando no estado de experiência. Isso é perceptível nas últimas estrofes, quando os animais selvagens – tigre, leão, leopardo etc. – estão andando ao redor da menina deitada, mas o autor não menciona se Lyca estava aterrorizada ao ver esses animais selvagens. William Blake também tinha a intenção de criticar os valores morais daquela época. Então, nesse poema o qual foi integrante do livro intitulado de *Song of Experience*, podemos considerar que o animal, o leão que se aproxima da menina, poderia caracterizar um fim para a criança, porém ela se transforma, como se fosse uma leoa diante do poder do mal, conforme descrito no trecho a seguir:

[...] enquanto o leão, Ao redor da que dorme,
Baixou a juba enorme

E lambeu o seu peito
E o pescoço perfeito,
Com os olhos rutilantes De lágrimas flamantes;

E eis que a leoa veio
E lhe despiu o seio;
E, nua, a conduziram
Às furnas de onde vieram⁸.

Vemos nesse contexto que as imagens associam a essa experiência sexual. Na primeira lâmina está o casal abraçado, também ao outro lado uma cobra ou serpente, que comumente é associada a símbolo de pecado, com alta conotação sexual. Em complementação a isso, os autores citados mostram que no poema os símbolos aqui apresentados demonstram que a menina do poema saiu literalmente da inocência e entrou no momento de experiência. Como se o deserto fosse somente uma passagem para chegar ao jardim. E, no momento em que o leão se aproxima, Lyca é retratada como se fosse uma leoa que vai ao encontro do seu par.

A Análise entre *The Little Girl Lost* e *The Frankenstein Chronicles*

⁸ *Canções da inocência e da experiência*. William Blake. [tradução de Renato Suttana]. Coleção Fúrias de Orfeu. Sol Negro, s/d. 2005; 2. ed., revista e atualizada. 2011. Acesso em: 09 de fev. 2017.

Nesse tópico, iremos usar o poema *The Little Girl Lost* e a série televisiva *The Frankenstein Chronicles*, para abordar que relação existe, segundo a tradução intersemiótica, entre essas duas produções. E também para identificar em que pontos o poema se insere no decorrer da série tornando-se ponto-chave para a conclusão do mistério por trás do crime ocorrido. A relação entre o poema e a menina se dá por meio das características pintadas por William Blake na menina do poema *The Little Girl Lost*, que usa um vestido rosa. Por coincidência, Alice, no dia do seu desaparecimento, estava usando um vestido rosa, chamado pela mãe de vestido de domingo, que era seu favorito na série.

Conseqüentemente, quando Marlott encontra o poema no qual possivelmente Alice esteve, ele relacionou o nome Lyca do poema às letras que estavam escritas atrás da pintura da menina desaparecida (ALYC). Com isso Marlott pediu para levar a pintura, junto com o poema encontrado no local, que possivelmente Alice esteve pela última vez., a fim de dar prosseguimento à investigação. Em vista disso, vai até a casa de Blake para saber mais detalhes da história e tentar descobrir se a Alice e a menina perdida do poema eram a mesma pessoa.

E, no decorrer da série, descobre-se que Flora, uma garota que vivia nas ruas, e Billy, um homem que alimentava essas crianças e depois as oferecia para os homens daquela cidade, estavam reservando a Alice, menina virgem, para um homem. No entanto, Flora confessa para Marlott que, certa vez, esse homem antes de fechar negócio com Billy, encontrou Flora e lhe ofereceu algumas coisas que a menina queria. Dentre as coisas Flora recebeu o poema de William Blake. Após isso ele deu uma bebida a ela, engravidou-a e, ao acordar, o homem não estava mais lá. Isso nos faz perceber que, além de Alice, a menina perdida do poema de Blake também retrava Flora, ao passar para o estado de experiência para a vida adulta.

Nos episódios seguintes, descobrimos que o homem era Mr. Garnet, primo de William Chest, que estava fazendo experimentos com Galvanismo, no momento em que Flora está no hospital e fala para a garota: “Minha garotinha perdida, foi encontrada”.⁹ (*The Frankenstein Murder, The Frankenstein Chronicles*, 2015). Ao acordar e ver Marlott, Flora afirma que Mr. Garnet foi o homem que se aproveitou e a engravidou em troca de que ele lhe comprasse o que ela queria.

A tradução intersemiótica entre *The Little Girl Lost*, *The Frankenstein Chronicles* e *Frankenstein*

⁹ No original: “My little girl lost, has been found”.

Aqui será abordada a tradução intersemiótica entre as três produções: o romance de Mary Shelley, *Frankenstein*, o poema de William Blake, *The Little Girl Lost*, e a série televisiva *The Frankenstein Chronicles*. A tradução intersemiótica nesse ponto irá auxiliar-nos como ponte para interligar o que já foi apresentado de maneira singular.

A série *The Frankenstein Chronicles* traz uma série de características que envolvem tanto a lâmina de William Blake quanto o livro de Mary Shelley. Podemos perceber isso quando o diretor Benjamin Ross insere esses dois artistas como personagens. A ocorrência de William Blake é quando, em seu leito de morte, fala com o protagonista John Marlott, advertindo-o acerca da verdade sobre a besta com rosto de homem. Por coincidência, no hospital de Lord Hervey, homem autor dos crimes, havia escrito no chão a seguinte frase: *Cave bestiam* (Cuidado com a Besta).¹⁰ Nesse momento Marlott conectou essa informação ao que William Blake havia falado sobre a besta, e assim procurou investigá-lo com maior atenção. E isso o levou à solução do mistério da série.

Depois da morte de Blake, ao lhe oferecer as pinturas de *The Book of Prometheus*, as primeiras imagens que Marlott vê são: Adão, Jesus e o Monstro, algo que lhe intrigou bastante. Podemos associar essas pinturas a referências bíblicas retratando criações, informando assim as criações divinas que foram Adão e Jesus; já o Monstro refere-se à criação tentada pelo humano durante a série.

Depois de conhecer Shelley na casa de Blake, ao prosseguir com as investigações, John Marlott ouve falar a respeito de Mary Shelley, e do seu grande sucesso com o livro *Frankenstein The Modern Prometheus*. Nesse momento ele consegue um exemplar do livro, começa a lê-lo e então resolve ir ao encontro de Shelley, a fim de saber mais detalhes de como o livro veio a ser produzido e de entender sobre a ideia de alguém renascer da morte. Assim como descrito no início do livro de Mary Shelley, o diretor da série introduz durante o diálogo o real motivo da criação do romance de Shelley, quando, na série, ela diz que a inspiração veio depois de um encontro entre amigos, quando ela, ao deitar, viu o monstro criado a partir de pedaços de pessoas.

Porém, a personagem escritora Mary Shelley acaba confessando o crime que Mr. William cometeu. Mr. William era um homem que estudava a respeito do Galvanismo, então, começou a fazer testes com humanos e por meio da eletricidade tentou trazer mortos para a

¹⁰Tradução dos autores.

vida. No entanto, o esposo de Mary Shelley, Percy Shelley, foi o sorteado como cobaia e, em nome da ciência, Percy se sujeita a ser morto para assim retornar a vida. Infelizmente não houve sucesso, e o próprio Mr. William forja um suicídio, cortando os pulsos do homem, para que nenhum dos envolvidos tivesse um crime a ser condenado.

Nessa cena o diretor fez uma adaptação acerca do que acontecia nas práticas de Galvanismo, inserindo o esposo de Shelley ao experimento e assim revelando a suposta motivação de tal pesadelo inspirá-la a escrever o romance – de acordo com a série, o motivo foi seu esposo ter participado da experimentação. Vale lembrar que, baseado na introdução do livro *Frankenstein*, na noite antes do que inspirou o romance, Mary Shelley, Percy e seus amigos estavam conversando a respeito de Erasmus Darwin, Giovanni Aldini e Luigi Galvani (autor das teorias do Galvanismo).

A projeção de William Blake na série televisiva também aconteceu na ambientação da pintura de *The Little Girl Lost* nas personagens que estavam com o vestido rosa: Flora e Alice. Podemos perceber que a experiência para a vida adulta, e todo o contexto com os leões, leopardos e tigres arrodando a menina no poema, aconteceu com Flora ao passar por todas as provações que ocorrem durante a série.

Por outro lado, a característica de Blake em ter visões foi transmitida na série para John Marlott. Durante toda a série Marlott se equilibrava entre o real e o imaginário, sendo que um exemplo disso foi quando, em umas de suas visões, entre as alucinações ocasionadas pela sífilis, viu Alice usando o vestido rosa, cantando uma música que ele sempre a via cantar em suas alucinações, no exato lugar onde ele encontraria a menina perdida e inclusive o mentor do crime de costurar os corpos das crianças.

É possível notar como Benjamin Ross consegue fazer a relação intersemiótica proporcionando uma nova estrutura para a interpretação dessas produções, envolvendo as obras desde o título, citando *Frankenstein*; a abertura da série com algumas pinturas de William Blake; e em *The Book of Prometheus* que também aparecem no enredo no momento em que Blake pede para Mary Shelley entregar as pinturas a John Marlott, juntamente com o poema *The Little Girl Lost*, que é peça-chave para a busca da solução do mistério do desaparecimento das crianças.

Até mesmo o lugar de trabalho de Blake, com as pinturas e os instrumentos de trabalho, é incluído no contexto em *The Frankenstein Chronicles*. A série fez a conciliação entre a época em que foi escrito o livro de Mary Shelley e a sua polêmica fama, juntamente com os estudos do Galvanismo, que pesquisava a respeito de originar a vida a partir de impulsos elétricos, para

gerar o contexto do crime de Mr. William Chest, ao usar a eletricidade ocasionando a morte de Percy Shelley, e a inspiração para criar vida a partir de células do feto de Flora, tudo elaborado por Lord Hervey para trazer Marlott da morte.

O diretor da série, por sua vez, em sua recriação levou em conta as descrições culturais e sociais, para que exista essa tradução em um período do século XIX. Durante a série presenciamos um cenário e um figurino dos personagens típicos da época em Londres. Como bem sabemos, a tradução intersemiótica é uma criação a partir do original, trazendo para o leitor/espectador uma releitura das obras. Para concluir, Júlio Plaza menciona sobre esse jogo com o passado e o presente:

[...] passado-presente-futuro, ou original-tradução-recepção, estão necessariamente atravessados pelos meios de produção social e artística, pois é na tradução que aparece como forma dominante não a verdade do passado, mas a construção inteligível de nosso tempo. (PLAZA, 2003, p.13).

A tradução para o nosso tempo ocorreu graças aos avanços tecnológicos da produção cinematográfica que torna possível esse resgate da obra blakeana e do romance de Mary Shelley para os dias atuais em forma de série televisiva, como aconteceu em *The Frankenstein Chronicles*, produzida atravessando os meios artísticos sempre dentro do sistema de transmutação de signos.

Considerações Finais

Este artigo procurou mostrar os principais conceitos sobre a tradução e, principalmente, sobre a Tradução Intersemiótica. Apresentamos a leitura de Plaza sobre tal teoria e, para isso, introduzimos os estudos sobre a semiótica e sobre os signos. Vimos que a tradução tem várias ramificações, mas aqui foi abordado sobre uma somente: a que se pode traduzir uma palavra por outra sinônima.

Abordamos sobre a tradução em que se traduz o signo verbal por meio de outra língua e o nosso objeto teórico de estudo, a tradução intersemiótica, que é a tradução de um signo para outro, podendo ocorrer na música, no cinema, na pintura, entre outras linguagens. Além disso, essa transmutação ultrapassa os limites das linguagens, englobando o contexto social e cultural durante o processo de tradução. Essa é uma possibilidade de uma tradução intersemiótica do poema blakeano para um outro contexto. A série *The Frankenstein Chronicles* nos trouxe uma reinterpretação de como ocorreu a inspiração para o romance de Mary Shelley, em outra forma

artística, segundo a tradução intersemiótica de Benjamin Ross. Este estudo, de modo geral, serviu para ilustrar alguns exemplos relacionados à tradução intersemiótica, para que então seja possível um avanço nesse vasto universo a respeito das representações por meio dos signos.

Referências

CANÇÕES da inocência e da experiência. William Blake. [Tradução de Renato Suttana]. Coleção Fúrias de Orfeu. Sol Negro, s/d. 2005; 2. ed., revista e atualizada. 2011. Acesso em: 09 fev. 2017.

DINIZ, Thaís Flores Nogueira. *Tradução Intersemiótica: Do texto para a tela.* Cadernos de Tradução / Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. G.T. Tradução. — n. 3 (1998) Florianópolis: G.T. Tradução, 1996. Acesso em: 18 jan. 2017.

GIASSONE, Ana Cláudia. *O Mosaico de Frankenstein: o medo no romance de Mary Shelley.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1990.

HOGAN, Michael. *The Frankenstein Chronicles, review: 'eerily effective'.* Disponível em: <<http://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/tv-and-radio-reviews/11989543/The-Frankenstein-Chronicles-review-eerily-effective.html>> Acesso em: 05 set. 2016.

HINDLE, Maurice. “Introduction”. In: SHELLEY, Mary. *Frankenstein or The Modern Prometheus.* Harmondsworth: Penguin, 2003.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação.* São Paulo: Cultrix, 2001.

NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de; SILVA, Terezinha VICTOR Zimbrão da. (Orgs.). *Literatura em Perspectiva.* Juiz de Fora: UFJF, 2003.

NÖTH, Winfred. *Handbook of Semiotics.* Bloomington, Indiana: Indiana University Press. 1995.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica.* 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SONGS of Innocence and of Experience (COMPOSED 1789, 1794). Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/copy/songsie.b?descid=songsie.b.illbk.01>> Acesso em: 19 jan. 2017.

SANTAELLA, Lucia. *O que é Semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1999.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein ou o Moderno Prometeu,* São Paulo: Ediouro, 1998.

_____. *Frankenstein or The Modern Prometheus.* Harmondsworth: Penguin, 2003.

TAVARES, Enéias Farias; OLIVEIRA, Leandro Cardoso de. “*The Little Girl Lost*” e “*The Little Girl Found*”, de *William Blake*: Canções de Inocência ou de Experiência? *Crítica Cultural – Critic*, Palhoça, SC, v. 9, n. 1, p. 105- 117, jan./jun. 2014.

THE Frankenstein Chronicles, Direção: Benjamin Ross. Londres: iTV 2015, 6 Episódios (281 min), DVD, son, color, legendado, port.

THE William Blake Achieve. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/images/songsie.n.p13-34.100.jpg>> Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Disponível em:<<http://www.blakearchive.org/images/songsie.n.p14-35.100.jpg>>Acesso em: 19 jan. 2017.

WARD, Aileen. Blake and his circle. In: EAVES, Morris. *The Cambridge Companion to William Blake*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

XAVIER, Ismail. *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal/Embrafilme, 1983.

Recebido em: 23 de outubro de 2017.

Aceito em: 19 de dezembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

Cartas e Carta do Leitor: o que diz a Literatura sobre o Tema

Letters and Letter from Reader: what the Literature on the Subject says

Valfrido da Silva Nunes¹

RESUMO: Este artigo enceta uma discussão a respeito do gênero carta do leitor na mídia impressa, considerando seu funcionamento linguístico-discursivo na esfera comunicativa em que circula. Fundamentado na literatura científica sobre o tema, este trabalho estabelece uma interface entre as áreas da Linguística e da Comunicação Social, de modo a compreender o gênero de uma maneira mais complexa. Para tanto, aborda-se a carta em seus usos sociais ao longo do tempo; os aspectos constitutivos da esfera jornalística e do chamado jornalismo opinativo e, por fim, discute-se a carta do leitor na contemporaneidade, destacando-se suas principais características.

Palavras-chave: Cartas; Carta do leitor; Jornalismo opinativo.

ABSTRACT: This article contains a discussion about the letter from reader in the print media, considering its linguistic-discursive functioning in the communicative sphere in which it circulates. Based on the scientific literature on the subject, this work establishes an interface between the areas of Linguistics and Social Communication, in order to understand the genre in a more complex way. For that, the letter is addressed in its social uses over time; the constitutive aspects of the journalistic sphere and the so-called opinionated journalism, and finally, the letter from reader is discussed in the contemporaneity, highlighting its main characteristics.

Keywords: Letters; Letter from reader; Opinion journalism.

Introdução

Sabemos que os gêneros textuais são construtos retóricos altamente maleáveis, dinâmicos e heterogêneos; por essa razão eles não devem ser analisados como produtos a-históricos. O caráter evolutivo dos gêneros é constitutivo da sua natureza, por isso mesmo não os inventamos da noite para o dia. Além do mais, não podemos perder de vista a relação intrínseca entre entidade genérica e cultura; isso justifica, em parte, o fato de não vermos

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2017). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), *Campus Garanhuns*. fridoval@hotmail.com

circulando cartas régias nos meios do alto escalão político-administrativo do Brasil atual, mas sim decretos presidenciais; da mesma forma, não nos damos conta de que o alvará era uma espécie de edito real e que hoje funciona como uma licença dada a alguém, garantindo-lhe direitos e privilégios particulares para explorar determinado serviço.

Se formos pensar nos artefatos genéricos que circulam na internet, por exemplo, estaremos diante de um terreno fértil, cujas pesquisas têm revelado que muito do que se apresenta como gênero virtual na contemporaneidade retoma, de alguma forma, o já conhecido. Enfim, são novas situações retóricas, motivadas pelo rápido avanço da tecnologia, que demandam o surgimento de “novos” gêneros, assim como o desaparecimento de outros.

Marcuschi (2010) já dizia que uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. A partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

A par disso, abordamos, neste artigo, o gênero cartas como o alicerce para o surgimento de gêneros diversificados nos mais diversos domínios da cultura humana e, dentre eles, a arena do jornalismo opinativo, na qual a carta do leitor² se insere. Nessa perspectiva, fazemos uma breve incursão histórica, tanto para compreendermos melhor o fenômeno cartas quanto para ampliarmos os nossos horizontes acerca do universo midiático – em especial, o mundo do jornalismo impresso –, seja no Brasil, seja no exterior.

A Carta e seus Usos Sociais ao longo dos Tempos

Parafraseando Bazerman (2009), a carta é a base social de gêneros diferenciados. A bem dizer, pesquisas têm comprovado que o artigo científico, a patente e os relatórios, por exemplo, mantêm relação com as cartas. Em outras palavras, dizemos que aqueles são

² Costa (2009, p. 53), em seu *Dicionário de Gêneros Textuais*, dedica um verbete à *carta do leitor*. Para ele, esse gênero é “geralmente de opinião (argumentativa), circula em jornais e revistas, já que o leitor a envia para manifestar seu ponto de vista sobre matérias que leu”.

“gêneros-filhos” deste “gênero-mãe” (se podemos assim metaforizar). E não para por aí. Muitos outros gêneros têm uma estreita ligação com a correspondência, a exemplo de letras de câmbio, cartas de crédito, livros do Novo Testamento, encíclica papal, jornais, romances, entre outros.

No entanto, nas palavras do referido estudioso:

Os primeiros documentos através dos quais poderíamos mostrar a maior influência das cartas ou não sobreviveram ou não são facilmente acessíveis. Mesmo assim, as poucas evidências que encontrei na literatura secundária sugerem que as cartas podem ter exercido uma influência ampla e importante na formação de gêneros. (BAZERMAN, 2009, p. 84).

É bem verdade que, nos primórdios dos letramentos da humanidade, não podemos imaginar o modelo de sociedade que temos hoje, com o “dilúvio” de gêneros textuais organizadores dos mais diversos sistemas comunicativos nos quais estamos imersos. Da máquina de escrever ao computador, a tecnologia evolui continuamente e, quer queira, quer não, ela interfere nas nossas formas de interação social. Essas mudanças bruscas e urgentes nos desatualizam com muita rapidez, daí a necessidade de sermos leitores e escritores abertos à inovação, a fim de que possamos ter o mínimo de entendimento das práticas sociais e institucionais que são mediadas pelos gêneros na sociedade em que vivemos. Afinal,

[...] os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre a situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as ideias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde tudo isso pode caber na nossa vida. (BAZERMAN, 2009, p. 84).

Historicizando sobre os primeiros gêneros da cultura escrita, Bazerman (2009) argumenta que o surgimento deles tem relação com os gêneros da performance pública falada (o épico, a história coletiva recitada, o mito, a ode, o coral, o drama, o discurso, o conto popular, a adivinha e a piada), os quais eram transcritos para servir como memoriais e, portanto, faziam parte do acervo para a leitura privada. Ademais, as transcrições de discussões orais sobre conhecimentos e crenças foram relevantes para consolidar a atividade de escrita.

Ainda nessa fase, convém ressaltar que alguns gêneros surgem de atos de fala cotidianos mais comuns, tais como os atos de contar e relembrar. Nesse sentido, foram relevantes também os comandos orais de autoridades, os quais foram transformados em

ordens, leis, códigos e proclamações. Não é sem motivo que a nossa Constituição Federal também se chama Carta Magna.

No dizer de Bazerman (2009), as cartas se expandiram dos usos mais formais e oficiais para o âmbito do particular e, dessa forma, as cartas familiares tornaram-se comuns entre todas as classes sociais da Antiguidade Clássica. Não é sem razão que dois tipos delas chegaram a ser tratadas como documentos eruditos nas escolas e bibliotecas pessoais: cartas sobre temas técnicos ou profissionais e cartas-ensaio, a exemplo das cartas aristotélicas.

Assim, estamos diante de um gênero fértil e multifuncional que não pode ser enquadrado em um único tipo. É pensando nisso que se manifesta o estudioso supramencionado, ao frisar que, do seu amplo uso no mundo clássico, podemos ver como a carta, uma vez criada para mediar a distância entre dois indivíduos, fornece um espaço de relação aberta, que pode ser especificado, definido e regularizado de muitas maneiras diferentes. As relações e transações em curso são mostradas para o leitor e o escritor diretamente por meio das saudações, das assinaturas e dos conteúdos da carta. Além do mais, cartas podem descrever e comentar a relação entre os indivíduos e a natureza da transação corrente.

Falar em cartas numa sociedade grafocêntrica como a nossa – e, por conseguinte, com múltiplos sistemas de gêneros – parece não dizer muita coisa. De fato,

[...] o rótulo **carta** é abrangente e pouco esclarecedor: excetuando-se o formato externo – cabeçalho, data, assinatura – e algumas expressões formulaicas frequentes em suas seções iniciais e finais, o corpo da carta permite qualquer tipo de comunicação: desde as vantagens de um determinado cartão de crédito até informações sobre o condomínio, passando pelas esperadas novidades do amigo que mora no exterior. Todas são cartas, mas não devemos colocá-las na mesma categoria. (PAREDES SILVA, 1997, p. 121, negrito da autora).

É assim que, imediatamente somos convidados a mexer no “baú da memória” e enquadrar as cartas em alguma espécie em particular. Noutros termos, é preciso especificar a que tipo de carta estamos nos referindo, já que, à medida que mais temas e transações, de forma reconhecível, inserem-se nas cartas, o gênero, em si, se expande e se especializa. Essa discussão nos interessa muito de perto, dado que o fenômeno investigado na nossa pesquisa – a carta do leitor – pode ser considerado uma variedade do gênero cartas, em sentido amplo.

Curioso e de especial interesse para o nosso foco de estudo é o papel desempenhado pela impressão, pois com ela multiplicaram-se cópias de textos para audiências amplas e

desconhecidas. Com isso, pelo menos três principais tipos de escrita que floresceram na cultura impressa parecem ter alguma conexão com a carta: o jornal, a revista científica e o romance.

Como podemos notar, o estudioso norte-americano deixa explícita em sua exposição a relação entre a carta e alguns gêneros/suportes da cultura impressa. Desse modo, o jornal, para ele, provavelmente mantém algum tipo de relação com a carta, mesmo que sejam traços residuais. Não é sem propósito que, nas palavras de Bazerman (2009, p. 94), “muitos dos elementos das cartas ainda permanecem na indústria jornalística; por exemplo, repórteres mantidos em países e cidades distantes são, ainda hoje, referidos como correspondentes, mesmo nos programas noticiosos da televisão”.

Enfim, como nem sempre temos a consciência devida da importância das cartas, na maioria das vezes, o que percebemos é que, no repertório de gêneros da coletividade, elas figuram como um gênero trivial e, para muitos, ao falarmos em carta, parece estarmos nos referindo a algo obsoleto. É comum ouvirmos as pessoas desdenharem da carta pessoal enviada/recebida via Correios, visto que, para elas, estamos na “era do e-mail, do telefone celular e das redes sociais digitais”. Essas mesmas pessoas nem se dão conta de que até mesmo o e-mail é uma espécie de “carta virtual”. A rigor, ele não é uma novidade radical.

Seguramente, de uma coisa não podemos nos esquecer: as cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão abertamente ligadas às relações sociais e a escritores e leitores particulares, mas isso só significa que elas nos revelam clara e explicitamente a socialidade que faz parte de toda escrita. Isso, entretanto, pode ser a própria razão por que as cartas têm sido tão instrumentais na formação de gêneros mais especializados e menos autointerpretativos.

Também tratando de cartas, Paredes Silva (1988), na sua tese de doutoramento, tomando cartas pessoais como *corpus* da sua pesquisa – embora não seja esse o fenômeno investigado por ela –, tece alguns comentários acerca desse gênero textual. A autora discute um pouco aquilo que Bazerman havia afirmado há pouco: a relação das cartas, e mais especificamente da carta pessoal, com a oralidade. Ainda segundo Paredes Silva (1988, p. 73), “há textos escritos que caminham na direção da oralidade – é o caso das cartas pessoais. E é nessa encruzilhada do oral com o escrito, da narrativa com o depoimento, que é preciso considerá-los, em seu produto acabado”.

O tom distenso que permeia esse gênero textual permite que ele seja aproximado à conversação espontânea, embora reconheçamos hoje que até mesmo esta tem suas regras, haja

vista o que provam as pesquisas linguísticas, na área dos Estudos Conversacionais. Além do mais, convém tomar ambos os gêneros – a carta pessoal e a conversa espontânea – para além do individual, inserindo-os em quadros sociológicos mais amplos.

Portanto, Paredes Silva (1988) está certa ao dizer que a aproximação da “conversa solta” com cartas pessoais mostra-se produtiva: na escrita, elas representam o que há de mais próximo a uma conversa casual. Assuntos do dia a dia também podem ir se sucedendo ao sabor das circunstâncias, assim como vão surgindo as digressões, as associações e as lembranças.

Para essa estudiosa, uma diferença a ser notada entre a “conversa escrita” e a conversa casual é que aquela é circunstancialmente assimétrica, uma vez que a escolha do tema, as condições do dizer, a determinação do tempo, enfim, a detenção do poder fica a cargo de apenas um dos participantes. Por outro lado, esse gênero textual é terreno fértil para a marcação da subjetividade, dado que, no seu fio discursivo, expressão de sentimentos, afeto e emoções são constantes.

É válido ressaltar que, mesmo tendo um escopo mais linguístico, a pesquisa da autora chega, em certo sentido, a fazer rudimentos de uma análise da organização retórica da carta pessoal, muito embora ela não faça menção a esse dispositivo teórico-analítico, dado que não é essa a perspectiva teórica com a qual ela trabalha em sua tese.

A Esfera Jornalística e o Jornalismo Opinativo

Inicialmente, é coerente frisar que estamos numa esfera da comunicação bastante específica: a jornalística (BAKHTIN, 2003). Naturalmente, as condições de produção/recepção da carta do leitor são fortemente marcadas pelas particularidades do mundo do jornal. A propósito, estamos considerando a carta do leitor como um gênero jornalístico não apenas por estar na seção de opinião do suporte em que circula (jornal impresso, no nosso caso), mas, principalmente, por emergir de um processo de retextualização. Melhor dizendo, o texto enviado pelo leitor (geralmente o cidadão comum) é submetido à apreciação do editor do jornal, que poderá editá-lo antes da publicação. Assim sendo, torna-se necessário conhecer um pouco mais do universo jornalístico, com o intuito de compreender melhor o funcionamento do gênero em tela nesse contexto comunicativo.

Ancorados nos estudos de Marques de Melo (2003a), inicialmente é fundamental ratificar que o jornalismo é um fenômeno universal, mas com raízes europeias. E, no caso

brasileiro, em particular, não podia ser diferente: ele nutre-se do modelo português, sem abrir mão das influências francesa, britânica e norte-americana, embora tenha sua identidade própria. Com efeito,

[...] produto da confluência de padrões importados (...), durante o século XIX, o Jornalismo Brasileiro adquiriu identidade própria no bojo do processo de modernização da imprensa, que se transforma, no transcurso do século XX, para enfrentar a competição com o rádio e a TV. (MARQUES DE MELO, 2003b, p. 9).

Contudo, não é sem motivo que o jornalismo brasileiro sofre essas transformações. Elas estão relacionadas às mudanças sócio-históricas no panorama mundial, ou seja, esse fenômeno tem como pano de fundo a experiência democrática que o país vivenciou no período seguinte à Segunda Guerra Mundial, bem como as inovações tecnológicas da conjuntura desenvolvimentista, aceleradas com a abertura das nossas fronteiras à cultura transnacional, no alvorecer do século XXI.

Embora tenha havido interpretações equivocadas, por parte de alguns autores, no sentido de associar jornalismo a jornal, o estudioso acima referido (2003a) entende que o jornalismo deve ser concebido como um processo social que se articula a partir da relação entre organizações formais e coletividades, por meio de canais de difusão que asseguram a transmissão de informações em função de interesses e expectativas.

Com essa visão, desfaz-se a ideia errônea de alguns ao associar jornalismo apenas à mídia impressa, na medida em que a categoria jornalismo envolve também o radiojornalismo, o telejornalismo e, mais recentemente, o webjornalismo. Por outro lado, não podemos negar que a própria imprensa viabilizou tecnologicamente o jornalismo, em função das necessidades sociais e culturais nas operações mercantis e financeiras que movimentavam as cidades, na circulação mais rápida das ideias e dos inventos que tornaram a reprodução do conhecimento um fator político significativo.

Segundo relato de Marques de Melo (2003a, p. 19), “as primeiras manifestações do jornalismo – as *relações*, os *avisos*, as *gazetas*, que circulam escassamente no século XV e ampliam-se no século XVI – atendem à necessidade social de informação dos habitantes das cidades, súditos e governantes”. Assim, a fase embrionária do jornalismo é fortemente marcada pela censura prévia exercida pelos Estados nacionais e pela Igreja nas nações católicas, por isso a periodicidade das publicações impressas era praticamente ausente. Mais adiante, Marques de Melo (2003a, p. 22) esclarece que “o autêntico jornalismo – processos

regulares, contínuos e livres de informação sobre a atualidade e de opinião sobre a conjuntura – só emerge com a ascensão da burguesia ao poder e a abolição da censura prévia”, por volta do século XVII.

Ora, França e Inglaterra são países pioneiros na luta pela consolidação da “liberdade de imprensa”. Entretanto, coube aos Estados Unidos da América, no século XIX, dar à imprensa uma feição mais industrial, em função do seu acelerado ritmo produtivo. Assim, a informação converte-se em mercadoria, configurando-se como um empreendimento rentável.

A bem da verdade, o fim da censura prévia constituiu um fator preponderante, para que o jornalismo assumisse fisionomia peculiar – a de uma atividade comprometida com o exercício do poder político, difundindo ideias, combatendo princípios e defendendo pontos de vista. Nesses primeiros momentos da sua afirmação, o jornalismo caracteriza-se pela expressão de opiniões. À medida que a liberdade de imprensa beneficiava a todos, as diferentes correntes de pensamento ou os distintos grupos sociais se confrontavam por intermédio das páginas dos jornais por eles editados.

Pelo visto, as considerações acima apontam para um processo gradativo, em que, cada vez mais, os cidadãos participam da atividade jornalística. O silêncio imposto pelos que detêm o poder começa a ser relativamente rompido e, dessa forma, passamos a “ouvir” as vozes que se autoafirmam, para além de publicações clandestinas ou oficiais, com mero cunho de propaganda governamental.

Um fato curioso diz respeito à maior ou menor presença do leitor na cena jornalística, que varia de acordo com os sistemas de governo que regem os países. No mundo socialista, por exemplo, havia maior preocupação dos jornais com seus leitores que nas sociedades capitalistas. Isso justifica, em certo sentido, a maior reserva de espaço para publicação de cartas de leitores em jornais e revistas da imprensa socialista, a exemplo do que acontecia na ex-União Soviética e em outros países que pertenciam a esse mesmo sistema de governo.

Contudo, isso não invalida a tese de que as cartas dos leitores não são um privilégio socialista. Sociedades capitalistas, como a nossa, também cedem espaço na imprensa para que se ouça a voz do leitor, porém em menor proporção, daí o leitor aparecer em posição secundária no conjunto das políticas editoriais. Com efeito, a opinião do leitor não aparece somente nas cartas. Muitas vezes ela está diluída em outras páginas do jornal, como nas enquetes que coletam a opinião pública por amostragem sobre um determinado tema, nas entrevistas e nas matérias pagas, embora todas passem pelo crivo editorial. Em todo caso, é razoável entender que “a *carta* é, contudo, aquele espaço em certo sentido democrático, ao

qual cada um pode recorrer” (MARQUES DE MELO, 2003a, p. 175), muito embora nem tudo que se envia ao jornal seja publicado. Não podemos nos esquecer também de que, antes mesmo de ser publicada, a carta do leitor é editada, o que põe em xeque essa “democracia” referida pelo autor.

Isso posto, é plausível entendermos que o funcionamento da engrenagem jornalística é uma atividade complexa, que não foge ao direcionamento ideológico da empresa que o gera; seja ele informativo, interpretativo, opinativo ou diversional, o jornalismo, como processo midiático, não é neutro, objetivo, nem transparente. É assim que, na prática, o ato de selecionar – ideológico por excelência – marca a linha editorial, isto é, a ótica sob a qual o veículo de comunicação vê o mundo, atendendo aos seus interesses, por meio do poder de que dispõe.

Afinar-se com a linha é, pois, comungar com a opinião da empresa. Isso é tão forte que aquele que não “rezar conforme a cartilha” será expulso do grupo, pois “quem milita nos meios jornalísticos sabe que de períodos em períodos as empresas efetuam reformulações nos seus quadros redacionais e ‘expurgam’ aqueles que insistem em desafiar a orientação oficial” (MARQUES DE MELO, 2003a, p. 77). Mais que isso: “quase sempre os boletins ou matérias que enchem as cestas do lixo são aqueles que colidem com a linha editorial da empresa, e por isso não vale a pena sequer tomá-los como ‘dicas’ para as pautas” (MARQUES DE MELO, 2003a, p. 84).

Essa discussão traz à baila os chamados filtros ideológicos do jornalismo, isto é, os mecanismos que intervêm no processo de seleção das unidades informativas. Seguindo a taxonomia do estudioso referido, temos as pautas – herança do jornalismo norte-americano – que são escritas por jornalistas enclausurados (pauteiros) e funcionam como uma espécie de previsão do que se desenrolará no dia seguinte. Outro filtro é a cobertura, que é uma estrutura organizada para acompanhar o que está ocorrendo na sociedade (leiamos, elite), como a Presidência da República, o Congresso Nacional e assim por diante.

Além dessas, ainda temos as fontes, que podem ser próprias, contratadas ou voluntárias. Formam as primeiras os correspondentes, as sucursais e a reportagem local; são exemplos das segundas as agências informativas, que se especializam na cobertura de fatos nacionais e internacionais; constituem as terceiras os serviços de relações públicas montados por empresas estatais, corporações privadas, órgãos governamentais e até mesmo pelos movimentos sociais.

E, por fim, o copidesque – outra herança do jornalismo norte-americano – que cumpre o papel de microfiltro. Em outras palavras, ele cuida da unificação da linguagem utilizada, especificamente no âmbito do jornalismo informativo. No caso da imprensa, o jornalista corrige e reescreve matérias, adequando-as ao estilo do veículo de comunicação; em suma, é uma espécie de peneira fina a serviço da linha editorial.

Dessa forma, longe de um jornalismo monolítico, ou melhor, que se constitua como obra de uma só pessoa (*O Correio Braziliense*, primeiro periódico brasileiro, é um exemplo clássico desse monolitismo), tem-se hoje um jornalismo industrial que, mesmo com seus mecanismos de supervisão e controle, apresenta diferentes perspectivas na apreensão e valoração da realidade: a da empresa, a do jornalista, a do colaborador, a do leitor, entre outras, diluídas em vários gêneros que engendram o todo da produção jornalística de um periódico.

Um fato que merece ser observado é que nem sempre o jornal – ou a mídia impressa em geral – foi privilégio de todos os brasileiros, como ainda não o é. Todavia, houve avanços, mesmo que mínimos. Apesar da ainda evidente exclusão midiática, principalmente entre aqueles de menor poder aquisitivo, a imprensa tem ganhado uma dimensão mais massiva, desde meados do século passado. E dois fatores foram extremamente significativos para isso: a ampliação das oportunidades educacionais e a relativa elevação da capacidade aquisitiva, permitindo aos trabalhadores da indústria o consumo de bens simbólicos. O pano de fundo dessa revolução cultural é o poderio da democracia representativa, que se firma no desejo de participação política dos cidadãos.

Diante desse quadro, não podemos nos esquecer de que a imprensa figura na história da humanidade como a inovação que alterou profundamente a marcha civilizatória. Em parte, ela instaurou a cidadania, criando condições indispensáveis para a emergência das sociedades democráticas. Mas estas somente logram aperfeiçoamento e consolidação na medida em que são capazes de garantir o regime da liberdade de imprensa.

Em princípio, não é demais reiterar que a invenção gutenberguiana provocou uma revolução avassaladora na imprensa e, conseqüentemente, nas relações sociais. Ela incomodou, principalmente, os “donos do poder”, tanto civil quanto eclesiástico, que instauraram a censura prévia como forma de controlar e manipular o que se publicava. Mas, “é no bojo das democracias construídas pela Revolução Norte-Americana (1776) e pela Revolução Francesa (1789) que a liberdade de imprensa ganha legitimidade política,

ensejando modelos que se reproduziram em várias partes do mundo”. (MARQUES DE MELO, 2003b, p. 145). Inclusive entre nós.

No que tange à realidade brasileira, Marques de Melo (2003b) comenta que não poderia ser diferente. Permanecemos sob o regime da censura *a priori* até 1820, quando a Revolução do Porto estabelece na metrópole lusitana a liberdade de impressão. Os patriotas, dentre eles os brasileiros, aproveitaram o ensejo para publicar jornais nas nossas cidades mais importantes, contribuindo, de alguma forma, para a consolidação da Independência do Brasil em 1822. Depois disso nasceu um novo tipo: a censura *a posteriori*, cuja finalidade era coibir os abusos cometidos por cidadãos que se desviassem das normas coletivamente instituídas. Não obstante é somente com a Constituição de 1988, cujo modelo é norte-americano, que ambas as censuras serão abolidas definitivamente, figurando, a partir daí a Lei de Imprensa, que disciplina os crimes de informação e opinião. Noutras palavras, a punição agora constitui prerrogativa do poder judiciário.

É certo que a ditadura produziu momentos nebulosos na história política do Brasil. Todas as atribuições desse período, presenciadas em pleno século XX, marcaram o regime do Estado Novo, na segunda metade dos anos 1930 e princípio dos anos 1940; e o ciclo militar pós-64, que perdurou até a sanção da nossa Constituinte de 1988. Nos “anos de chumbo”, cidadãos, jornalistas, artistas, intelectuais, enfim, opositoristas ao governo vigente tiveram a sua liberdade de expressão tolhida. Essa “cultura do silêncio” teve fortes implicações na governabilidade do nosso país e no meio midiático, inclusive na imprensa.

Por outro lado,

[...] é inegável o reconhecimento de que o período posterior à Constituição de 1988 afigura-se como aquele em que desfrutamos de plena liberdade de expressão e de comunicação pública no Brasil. Nunca a imprensa valeu-se dessa competência de informar livremente a sociedade como na última década. (MARQUES DE MELO, 2003b, p. 147).

Em que pese o encantamento da afirmação do autor, particularmente ao acreditar numa “plena liberdade de expressão”, não podemos nos esquecer de que, de alguma maneira, a vida democrática está ancorada na liberdade de imprensa, entendida como “a expressão plural das correntes de pensamento que atuam na sociedade. Mas ela só se robustece quando o conjunto da sociedade usufrui os benefícios da informação pública” (MARQUES DE MELO, 2003b, p. 149). De fato, se olharmos para o passado, fica mais fácil compreendermos que, de alguma forma, houve algum tipo de progresso.

A Carta do Leitor na Contemporaneidade

Considerando as discussões até aqui travadas, não podemos nos esquecer das relações de “parentesco” entre as cartas e a carta do leitor. Já dissemos, ancorados em estudiosos do assunto, que as cartas são um gênero plural, que pode servir a inúmeros propósitos comunicativos. Todavia, agora, estamos diante de uma ramificação desse gênero. Dito de outra forma, acreditamos que a carta do leitor, conforme sua própria designação explícita, mantém traços “genéticos” com os chamados gêneros epistolares. Aliás, no veículo de comunicação que nos serviu de suporte para a pesquisa, toda carta do leitor parte, em sua concepção, de uma carta fechada ou de um e-mail. Entretanto, é somente no layout do jornal, depois de editada, que ela ganha identidade de carta do leitor.

Nessa direção, reiteramos que a carta do leitor está situada dentro do chamado jornalismo opinativo. Por se tratar da expressão da opinião dos leitores do jornal, não poderia deixar de estar em local mais apropriado. Nos jornais da grande imprensa, é comum ver seções destinadas especificamente para esse fim com os mais variados nomes. No nosso caso em particular – o *Jornal do Commercio* de Pernambuco –, esse espaço do jornal denomina-se “Cartas”, dentro de uma seção maior designada como “Opinião”, na qual se encontram ainda os artigos de opinião, o editorial, a charge e as crônicas.

Para esse jornalista português:

As secções de <<Cartas ao Director>>, estimável tradição da imprensa em países de liberdade de expressão, representam um lugar destinado ao contacto com os leitores, onde se acolhem opiniões e informações. Os textos são necessariamente curtos, a fim de abranger o maior número de participantes possível no espaço disponível. (MESQUITA, 1998, p. 182).

De fato, o leitor deveria ser realmente o foco da produção jornalística, uma vez que tudo o que se publica no jornal é para ser lido por alguém que compra o produto, contribuindo para a rentabilidade da empresa. Para Marques de Melo (2003a, p. 173), o leitor representa o outro polo da produção jornalística, “pois o processo só se completa quando a informação coletada e selecionada pela instituição noticiosa chega ao seu conhecimento e ele a confronta com o seu referencial comunitário”.

É assim que deveria ser, porém não o é. Segundo o autor, a produção jornalística é unidirecional, centrada na transmissão de informações. O leitor, nesse caso, não é o principal

elemento do processo. Ele é apenas um ponto de articulação, “o ponto de chegada da produção jornalística, sem o qual a instituição não sobrevive” (MARQUES DE MELO, 2003a, p. 173). Desse modo, o leitor/receptor não participa do processo de produção jornalística. Ou melhor, não participa ativamente.

As considerações acima expostas são importantes para que entendamos a (não) participação do leitor frente ao processo do todo jornalístico. Elas são fundamentais ainda para justificar o porquê da recorrência dos leitores à carta, conforme textualiza o próprio Marques de Melo:

Enquanto não emergem soluções tecnológicas e políticas que viabilizem essa participação do público nas experiências jornalísticas, resta ao cidadão recorrer à *carta* como um recurso para expressar pontos de vista, suas reivindicações, sua emoção. Trata-se de um recurso possível, mas nem sempre viável. Pois depende dos mecanismos inerentes à instituição jornalística para lograr difusão. (MARQUES DE MELO, 2003a, p. 173, *itálico do autor*).

Quando se trata de assunto pessoal, o cidadão que se sentir prejudicado poderá recorrer ao direito de resposta, assegurado legalmente. Logo, o erro cometido poderá ser reparado e publicado em edições posteriores. Com seu caráter relativamente atemporal, a carta do leitor caracteriza-se como um gênero que reproduz “o ângulo de observação que resgata o outro lado do fluxo jornalístico: o do receptor, o da coletividade” (MARQUES DE MELO, 2003a, p. 67).

No caso do *Jornal do Commercio* de Pernambuco, encontramos muitas missivas que nem sempre tratam de intervenção no debate público. Na verdade, há muitas cartas, inclusive de crítica/reclamação, que abordam temas políticos; são verdadeiros exemplos da participação dos cidadãos pernambucanos nas questões de interesse nacional. Por outro lado, identificamos muitas epístolas em que os cidadãos/leitores reclamam da prestação de serviços de telefonia, água, luz, transporte público, infraestrutura etc., ou seja, questões de cunho mais particular.

Do ponto de vista histórico, não encontramos na literatura pesquisada uma data que sirva de marco para o surgimento das cartas dos leitores nos jornais. Por outro lado, temos informações que funcionam como pistas para tecermos algumas considerações a esse respeito. A primeira delas diz respeito aos diferentes momentos da governabilidade das nações. A forte censura por parte do Estado e da Igreja ceifava a liberdade de imprensa. A voz do leitor no jornal possivelmente não se fazia ouvir, até porque a grande massa era analfabeta e não

desfrutava desse bem cultural que é a escrita. Em suma, Igreja e Estado sempre foram os filtros que arbitrariamente faziam o que bem lhes parecia.

No caso brasileiro, encontramos um dado significativo:

O Correio Braziliense ou *Armazém Literário*, primeiro periódico publicado por brasileiro, e primeiro livre da censura portuguesa, circulou de 1º de junho de 1808 a dezembro de 1822. (...) Dividia-se em seções: *Política*, contendo documentos oficiais, nacionais e estrangeiros; *Comércio e Artes*, com informações sobre o comércio nacional e internacional; *Literatura e Ciências*, com informações científicas e literárias, livros e sua crítica; *Miscelânea*, com matéria variada, informações do Brasil e de Portugal e até polêmicas; *Reflexões*, sobre as novidades do mês, com os comentários dos acontecimentos recentes; e ***Correspondência, que inseria as comunicações recebidas, às vezes anônimas, às vezes sob a responsabilidade de estranhos, com o próprio nome ou pseudônimos*** (...). (SODRÉ, 1966, p. 28, negritos nossos).

Essa informação nos assegura que as cartas de leitores já figuravam até mesmo no primeiro periódico brasileiro livre da censura prévia, no século XIX. Lá já se podia encontrar a seção “Correspondência”, evidenciando que o diálogo do jornal com seus leitores é fato antigo, conquanto ocorresse de forma tímida, obviamente.

Entendemos, portanto, que, do ponto de vista político e econômico, a queda das monarquias, a ascensão da burguesia ao poder e, sobretudo, a abertura democrática, fruto de revoluções em várias partes do mundo, possibilitaram uma maior participação do público leitor na mídia impressa. Cremos que seja a partir daí que começa a figurar nos jornais a opinião dos cidadãos comuns os quais, ávidos por participar do debate público e por exteriorizar seus anseios, não se furtam a enviar seus escritos às redações dos jornais.

Ademais, o papel da escolarização para dominar a tecnologia da escrita e o aumento do poder aquisitivo das classes menos favorecidas também são fatores relevantes para a consolidação desse ideal democrático e, conseqüentemente, dessa participação mais ativa no mundo midiático, como forma de exercício da cidadania.

Caracterização da Carta do Leitor

Nesta seção, sistematizamos, com base na literatura consultada, algumas características do gênero carta do leitor. Primeiro, há de se convir que se trata de “um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário” (BEZERRA, 2010, p. 228) e que tem como suporte jornais e revistas (em suas versões

impressas e eletrônicas), dirigidos aos diversos tipos de público (infantil, infanto-juvenil, adulto).

Seguramente, esse é um gênero com diferentes nomenclaturas, tendo em vista que é conhecido no meio em que circula como carta do leitor, carta de leitor, carta à redação, carta ao redator, carta ao editor, carta ao diretor. Com base nisso, cada jornal/revista dá um nome específico para a seção em que elas aparecem: Painel do leitor, Cartas, Voz do leitor, Fala o leitor, A palavra do leitor (SILVEIRA, 1979); Agora eu digo, Do leitor, Sempre quis saber, Super leitor (ESPÍNDULA, 2011), entre outros.

Do ponto de vista de sua organização estrutural, a carta do leitor é um gênero “transmutado”. Ou seja, em sua concepção, assemelha-se à carta pessoal ou ao e-mail, apresentando seção de contato, núcleo da carta, seção de despedida, assinatura (NOVAES, 2006); pós-edição, caracteriza-se como um texto curto, que geralmente contém título – como forma de sumarização do assunto do texto (CECILIO; RITTER, 2010) –, corpo do texto, nome do autor, local (colocado na parte inferior da carta), ausência da data de envio (PASSOS, 2003); algumas vezes apresenta endereço de e-mail para contato; outras vezes traz a função/cargo desempenhado pela pessoa que enviou a carta (NUNES, 2012).

A bem dizer, a carta do leitor configura-se como um gênero de múltiplos propósitos comunicativos; geralmente tem a finalidade de elogiar, solicitar, divulgar, sugerir, perguntar, agradecer, retificar, esclarecer, criticar, denunciar, reclamar (NUNES, 2012). Esses três últimos parecem ser os propósitos predominantes, o que levou Costa (2005) a rotular a carta do leitor de “gênero porta-voz de queixa, crítica e denúncia” ou ainda de “um dispositivo eficaz de divulgação de problemas”. Lemos (1979) preferiu metaforizá-las como uma “espécie de *muro das lamentações*”.

Quanto às formas de envio, não podemos negar que, com o advento da internet, a forma mais prática para se enviar um texto à redação é por e-mail, porém a maioria dos jornais/revistas também recebe cartas via correio (COSTA, 2005) ou fax (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2010); outros periódicos ainda recebem ligações telefônicas e as transformam em cartas, o que evidencia um processo de retextualização (NUNES, 2012).

Um aspecto curioso em relação ao gênero em debate diz respeito ao fato de ele ser produzido pelo leitor e editado pela edição do jornal. Melhor dizendo, o leitor da mídia envia a carta ao editor da revista/jornal – “leitor preferencial”, no dizer de Buani (2007) –, que poderá alterá-la, adaptando-a para “resguardar o ethos do jornal” (COSTA, 2005). Por isso, dizemos que se trata de um gênero retextualizado, já que o texto é produzido pelo “leitor, de

quem partiu o texto original, e [pel]o jornalista, que o reformulou” (BEZERRA, 2010, p. 228). Isso evidencia que “nem todas as cartas recebidas por um jornal são publicadas. Há uma triagem, uma seleção. É a redação que decide qual carta publicará” (MELO, 1999, p. 28).

É inegável o caráter aberto da carta ao editor, visto que se trata de um gênero de domínio público (BEZERRA, 2010), assim como os demais publicados em jornais/revistas, uma vez que pode ser lido “por todos os leitores do meio de comunicação para o qual foram enviadas” (CARDOSO; SILVA, 2006, p. 15), ou seja, é “dirigida a destinatários desconhecidos” (PASSOS, 2003, p. 81).

No que concerne aos níveis de linguagem, por se tratar de uma espécie de carta, próxima de uma “conversa por escrito”, a carta do leitor quase sempre é produzida num registro formal distenso. Em outros termos, não chega a ser ultraformal, tampouco predominantemente informal. Para Costa (2005), “espera-se que a linguagem usada se aproxime da modalidade oral da língua”; conforme aponta Buani (2007), a depender do veículo em que a carta apareça, é possível até mesmo a “presença de gírias no texto”. Na visão de Nunes (2011, 208), “embora circule na modalidade escrita da língua, a *Carta do Leitor* apresenta marcas da oralidade, ratificando a ideia do *continuum* tipológico dos gêneros textuais”.

Por outro lado, Espíndula (2011) afirma que as cartas “usam a linguagem em sua variedade culta”, perspectiva que se coaduna com Melo (1999) e Passos (2003). Bezerra (2010) adverte que se trata de um gênero textual de fácil acesso que “está escrito em registro formal ou semiformal do português”, variando conforme o suporte. Portanto, inferimos que há uma variação de registro, ocasionada pelos diferentes veículos de comunicação e públicos-alvo a quem a carta se destina.

Embora a carta do leitor seja uma “ramificação” do gênero maior cartas, Melo (1999, p. 14-15) classifica-a como “um gênero secundário” (BAKHTIN, 2003), pois “a carta pode sofrer modificações, pode vir a ser editada antes de sua publicação, o que implica na reformulação do texto original”. Ademais, o ato de elogiar, reclamar, esclarecer, entre outros, é praxe na oralidade das interações cotidianas. Logo, a carta ao editor os incorpora e dá-lhes uma feição de texto escrito, também contribuindo para caracterizá-la como um gênero secundário. Mesmo assim, dada a sua “espontaneidade” (MATIAS, 2007), e por apresentarem quase sempre uma sintaxe menos rigorosa, as cartas de leitores foram classificadas por Fontanini (2002, p. 227) como “textos breves de cultura popular”.

A carta do leitor também é caracterizada como um gênero híbrido. De fato, quando da sua concepção, ela tem “formato semelhante à carta pessoal” (CARDOSO; SILVA, 2006), já que “está inserida dentre as cartas de caráter pessoal” (PASSOS, 2003), resguardadas as suas particularidades. Para Cecilio e Ritter (2007), o caráter interativo das cartas à redação “reforça a ideia de aproximação da carta do leitor com a carta pessoal”, no suporte investigado por elas. De outro modo, Melo (1999), p. 23) defende que “a carta à redação guarda pouca semelhança (...) com o gênero epistolar carta. (...) Escreve-se para os possíveis leitores, que, podendo se qualquer um, são todos, é o público leitor, heterogêneo e bastante indeterminado”.

Apesar de se postular que a carta do leitor é um gênero opinativo e, por conseguinte, predominantemente argumentativo, em virtude da presença de recursos “que caracterizam a argumentatividade presente no texto” (SILVA, 2011), nada impede que outras sequências textuais possam vir a aparecer. Segundo Passos (2003, p. 87), as “cartas são constituídas de sequências argumentativas, expositivas e narrativas”, no suporte que investigou. Exceto a sequência dialogal, a nosso ver, todas as demais podem aparecer na carta do leitor. É assim que entendemos esse gênero como tipologicamente heterogêneo (NUNES, 2012).

Sem dúvida, o gênero em tela apresenta uma considerável versatilidade temática. Conforme Passos (2003, p. 86), “o corpo do texto das *cartas de leitor*, como em qualquer outra carta, versa sobre assuntos variados”. Ademais, elas também variam a depender do suporte. Bezerra (2010) exemplifica que a revista *Veja* frequentemente aborda temas de interesse nacional, a *Capricho* centra-se em temas de interesse pessoal, ao passo que a *SuperInteressante* tem um viés mais científico. No caso da pesquisa de Cecilio e Ritter (2007, p. 2064), “as cartas abordam temas que remetem a edições anteriores da revista ou à solicitação de reportagens”.

Como se trata de um gênero textual menos padronizado, já que é um tipo de carta, o leitor/escrevente sente-se mais à vontade para expressar seus pensamentos. Ao contrário dos gêneros científicos e da burocracia administrativa e empresarial, que tendem a ser mais objetivos e impessoais, segundo Passos (2003, p. 101), as cartas de leitores apresentam “características interativas e subjetivas”, como por exemplo na “desinência número/pessoal dos verbos” que trazem à tona a “marcação da subjetividade, prevalecendo o eu como elemento centralizador”.

Todavia, conforme esclarecem Cardoso e Silva (2006), convém ressaltar que nas cartas de leitores podem aparecer linguagem mais pessoal ou mais impessoal ou, ainda, a possibilidade de utilizar os dois tipos de linguagem ao mesmo tempo; enfim, maior ou menor

impessoalidade, de acordo com a intenção do autor. Numa perspectiva benvenistiana, Mello (2007, p. 1957) afirma que “a (inter)subjetividade está no uso da língua em qualquer instância comunicativa, embora não marcada formalmente”.

Não é um equívoco afirmar que quem envia cartas à redação são escreventes “anônimos”. Para Melo (1999, p. 26), “na maioria das vezes, são leitores anônimos que assinam as cartas”. Com efeito, o anonimato a que a autora se refere diz respeito ao fato de os leitores/escreventes serem pessoas que não ocupam o alto escalão do governo ou que não são reconhecidos pela população em geral. Em outros termos, Bezerra (2010, p. 229) explicita que são pessoas comuns “apenas identificadas, na seção de cartas, pelo nome e cidade/estado de onde enviam a correspondência”.

Outra característica da carta de leitor é a sua atemporalidade relativa. Enquanto alguns gêneros têm um caráter mais duradouro, outros “envelhecem” muito rapidamente. Se compararmos charges com receitas culinárias, não fica difícil compreender que aquelas são bem mais temporais – “sincronizadas com o emergir e o repercutir dos acontecimentos” (MARQUES DE MELO, 2003a, p. 66) –, enquanto estas são mais atemporais, ou seja, podem ser compreendidas em diferentes épocas, sem depender inteiramente da situação retórica que as originou. Diante disso, a carta do leitor se situa num nível de relativa atemporalidade, já que não é completamente dependente do contexto imediato; apesar de “alimentar-se”, em grande parte, de matérias jornalísticas, estrutura-se “de modo temporalmente mais defasado”, já que “não coincidem como o seu [dos fatos] momento eclosivo” (MARQUES DE MELO, 2003a, p. 66).

Considerações Finais

Neste artigo, foram abordados assuntos que contemplam um olhar sócio-histórico sobre as cartas, como gênero que deu origem (e continua dando) a muitos outros. Nesse sentido, não ficaram de fora considerações acerca do trabalho jornalístico, no que concerne aos recursos que favorecem o direcionamento ideológico da mídia, a fim de que compreendêssemos melhor o funcionamento do gênero carta do leitor. Por fim, elencamos, baseados em pesquisas realizadas com o gênero em tela – sob as mais diferentes perspectivas teóricas –, algumas características constatadas em cartas à redação. Espera-se que este artigo possa servir de subsídios para o trabalho com a carta do leitor em sala de aula, bem como para a produção de material didático.

Referências

- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionísio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 225-234.
- BUANI, M. H. O. Cartas do leitor como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense*, 2007. Curitiba: SEED/PR, 2007. V.1. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_utfpr_port_artigo_marcia_helena_ortega_buani.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- CARDOSO, D. P.; SILVA, A. E. S. Cartas do leitor: atividades para o ensino médio. *Interdisciplinar*, v.2, n. 2, p 13-20, 2º sem. 2006. Disponível em: <<http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/index.htm>> Acesso em: 28 out. 2010.
- CECILIO, S. R.; RITTER, L. C. B. Leitura e análise linguística: carta do leitor na revista Ciência Hoje das Crianças. In: COLÓQUIO DE ESTUDO LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 3., 2007, Maringá/PR. *Anais*. Maringá: UEM, 2007. p. 2059-2069. Disponível em: <www.ple.uem.br/3celli_anais/...linguisticos/pfd_linguisticos/096.pdf> Acesso em: 05 jan. 2011.
- COSTA, S. G. Cartas de leitores: gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O Dia. *Solettras*, Rio de Janeiro, v. 10, 2005. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/solettras/article/view/4549/3325>> Acesso em: 11 jul. 2017.
- COSTA, S. R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ESPÍNDULA, D. V. I. Ensinando o gênero *carta do leitor*: um dos caminhos possíveis. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. *Anais*. Natal: UFRN, 2011. p. 1 - 14. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>> Acesso em: 30 nov. 2011.
- FONTANINI, I. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) *Gêneros Textuais e Práticas Discursivas*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 225-238.
- KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B; MARINELLO, A. F. *Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEMOS, A. Cartas de leitores: cartas (ainda) fechadas. In: NEOTTI, C. (Org.) *Comunicação e Consciência Crítica*. São Paulo: Edições Loyola, 1979. p. 191-213.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARQUES DE MELO, J. *Jornalismo Opinativo: gêneros jornalísticos no jornalismo brasileiro*. 3. ed. Campos do Jordão, SP: Mantiqueira, 2003a.

MARQUES DE MELO, J. *Jornalismo Brasileiro*. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

MATIAS, T. T. Cartas de leitores: espelho da realidade sócio-histórica do português brasileiro. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas/SP, *Anais*. São Paulo: Unicamp, 2007. p. 1-10. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss09_01.pdf> Acesso em: 12 dez. 2010.

MELLO, V. H. D. Trabalhando com a gramática no gênero textual carta do leitor: uma abordagem enunciativa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão/SC. *Anais*. Tubarão/SC: UNISUL, 2007. p. 1948-1958. Disponível em: <www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/131.pdf> Acesso em: 15 jan. 2010.

MELO, C. T. V. “*Cartas à Redação*”: uma abordagem discursiva. 1999. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1999.

MESQUITA, M. *O Jornalismo em Análise: a coluna do provedor dos leitores*. Coimbra: Minerva, 1998.

NOVAES, A. M. P. Carta: uma leitura bakhtiniana do gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, 10., 2006, Rio de Janeiro. *Lugares dos Discursos*. Rio de Janeiro. ABRALIC, 2006. p.1-13. Disponível em: <www.dialogarts.uerj.br/congresso/ana_maria_pires_novaes.pdf> Acesso em: 23 maio 2011.

NUNES, V. S. *O Gênero Carta do Leitor no Jornal do Commercio de Pernambuco: uma abordagem sociorretórica*. 2012. 236f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

NUNES, V. S. Traços da oralidade no gênero carta do leitor. In: MELO, D. W.; SANTOS, M. F. O. (Org.). *Retórica e Análise da Conversação: um encontro possível*. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 197-211.

PAREDES SILVA, V. L. *Cartas Cariocas: a variação do sujeito na escrita informal*. 1988. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

PAREDES SILVA, V. L. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V.; BARROS, K. S. M. (Org.). *Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRN, 1997. p. 118-124.

PASSOS, C. M. T. V. As Cartas do Leitor nas revistas Nova escola e Educação. In: DIONISIO, A. P.; BESERRA, N. S. (Org.). *Tecendo Textos, Construindo Experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 81-107.

SILVA, T. C. G. As marcas da enunciação nas cartas dos leitores: um estudo semântico-argumentativo. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p 61-85, 2011. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/>> Acesso em: 24 abr. 2011.

SILVEIRA, J. Carta do leitor: uma resposta crítica. In: NEOTTI, C. (Org.). *Comunicação e Consciência Crítica*. São Paulo: Edições Loyola, 1979. p. 185-189.

SODRÉ, N. W. *A História da Imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

Recebido em: 11 de julho de 2017.

Aceito em: 02 de setembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

O signo e seus conceitos: De Saussure a Bakhtin/Volochínov

The sign and its concepts: From Saussure to Bakhtin/Volochínov

Verônica Franciele Seidel¹

Charlies Uilian de Campos Silva²

RESUMO: Este estudo se destina a discorrer e refletir acerca de duas noções de signo amplamente presentes nos estudos sobre língua: o conceito de signo linguístico, cunhado por Ferdinand de Saussure, e o conceito de signo ideológico, proposto por Mikhail Bakhtin e o Círculo. Para isso, apresentamos primeiramente a noção de signo linguístico; em seguida, tratamos da noção de signo ideológico; e, por fim, estabelecemos um cotejo entre essas duas formas de conceber o signo, refletindo sobre suas implicações. Percebemos que cada uma dessas correntes teóricas tem propósitos e fundamentos diametralmente distintos, permitindo contribuições e análises também distintas. Enquanto que, para Saussure, a língua é explicável por si mesma e comporta-se como um fenômeno que possui uma causa própria – pois o sistema linguístico consiste em uma organização interior à própria língua –, para Bakhtin e o Círculo, a língua está indissociavelmente ligada ao ser humano e à sua ação no mundo.

Palavras-chave: Teoria linguística; Signo linguístico; Signo ideológico.

ABSTRACT: This study aims to discuss and reflect on two widely present notions of sign in the study of language: the concept of linguistic sign, coined by Ferdinand de Saussure, and the concept of ideological sign, proposed by Mikhail Bakhtin and the Circle. For this, we initially present the notion of linguistic sign; then we discuss the notion of ideological sign; and finally, we establish a comparison between these two ways of conceiving the sign and we reflect on their implications. We realize that each of these theoretical currents has diametrically different purposes and grounds, allowing also distinct contributions and analysis. Whereas for Saussure, language is explained by itself and behaves as a phenomenon that has its own cause, since the language system consists of an internal organization of the own language, according to Bakhtin and the Circle, the language is inextricably linked to the human being and their action in the world.

Keywords: Linguistic theory; Linguistic sign; Ideological sign.

Considerações Iniciais

Seja de um ponto de vista interno à língua, que considere o sistema de funcionamento dos mecanismos linguísticos, seja de um ponto de vista externo, que aborde os aspectos

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: veronicaseidel@gmail.com.

² Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: uilian.campos@restinga.ifrs.edu.br.

sociais em que a língua está inserida, ou, ainda, de um ponto de vista que considere o social como constitutivo da língua, o conceito de signo mostra-se fundamental para compreender o que é a língua e como esta funciona. Exemplos disso são as teorias pensadas por Saussure e por Bakhtin/Volochínov, difundidas, respectivamente, por meio do *Curso de Linguística Geral*³ e por meio de obras pertencentes aos integrantes do denominado Círculo de Bakhtin⁴.

Tendo em vista tal pressuposto, o presente texto destina-se a apresentar as definições de signo propostas por Saussure e por Bakhtin/Volochínov, que foram concebidas em épocas próximas, mas em contextos marcadamente distintos. Ressalta-se que o propósito consiste em discorrer sobre os seus fundamentos e as suas implicações, a fim de refletir sobre o alcance e a contribuição de cada uma delas. Para tanto, este estudo se estrutura da seguinte forma: inicialmente, apresentar-se-ão os principais pontos do pensamento de Saussure, com ênfase em sua definição de signo; após, o mesmo será feito em relação às proposições de Bakhtin/Volochínov; e, por fim, será exposta uma análise de cunho comparativo entre as duas definições, ressaltando suas especificidades.

Saussure e o Signo Linguístico

Com Ferdinand de Saussure, no século XX, tem início o que se pode denominar de “ciência da língua”, uma vez que Saussure definiu um objeto e um método para o estudo dessa ciência – a Linguística – em um contexto positivista⁵. Para isso, foi necessário estruturar toda uma teoria, até então inexistente, na qual a estrutura predomina sobre o sujeito, que explicasse o funcionamento dos mecanismos linguísticos.

Saussure começa, então, expondo que os fenômenos constitutivos da linguagem, definidos por ele como língua e fala, são de caráter diverso. Enquanto a fala consiste na “soma do que as pessoas dizem”, conforme explica Saussure (2006, p. 27) no *Curso de*

³ Devido à extensão deste texto e a uma escolha de caráter metodológico, as referências a Saussure estarão embasadas apenas no *Curso de Linguística Geral*, publicado pela primeira vez em 1916, de modo que não serão levados em conta, nesta análise, os manuscritos originais do autor, publicados no Brasil sob o título de *Escritos de Linguística Geral*.

⁴ Neste estudo, serão analisadas apenas algumas obras que foram publicadas sob o nome de Bakhtin, de Volochínov ou de ambos, com ênfase em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado originalmente em 1929, que impulsionou a difusão das ideias do Círculo de Bakhtin no Brasil. A referência à autoria nas citações respeitará o que consta nas edições consultadas para este estudo.

⁵ O positivismo visava à sistematização de forma objetiva do objeto, primando pelo método quantitativo. Para isso, era necessária uma separação total entre sujeito (pesquisador) e objeto (pesquisado), de modo que só interessaria aquilo que pode ser mensurado e quantificado, tal como fez Saussure, ao distinguir língua e fala, atribuindo a esta o caráter episódico e individual, ou seja, ligando-a ao sujeito e não ao sistema.

*Linguística Geral*⁶, isto é, em manifestações individuais e momentâneas, a língua é “um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2006, p. 17).

Logo, a linguagem, por abarcar fenômenos tão distintos, é heterogênea. No entanto, como definir o estudo de uma ciência a partir de um objeto com essa característica? Uma ciência, para Saussure e para a tradição do Oeste europeu dos estudos da linguagem, deve ocupar-se do estável, do geral, de modo que não é possível reunir, sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala, Saussure opta pela língua, pois esta é homogênea e faz a unidade da linguagem, conforme explicita Normand (2009).

Isso não significa, entretanto, que Saussure atribua o estudo da fala a outro campo da ciência que não à Linguística: para ele, a atividade de quem fala também deve ser estudada no âmbito da Linguística, já que a fala se subordina à língua pela relação que mantém com esta e que as tarefas da Linguística seriam:

- a) fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família;
- b) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- c) delimitar-se e definir-se a si própria (SAUSSURE, 2006, p. 13).

Contudo, a definição da língua como objeto da Linguística que Saussure se propõe a delimitar implica, necessariamente, a eliminação de tudo o que seja estranho ao sistema, pois não é possível estudar, simultaneamente, esses dois aspectos da linguagem. É por esse motivo que Saussure escolhe apenas um desses aspectos para voltar sua atenção.

A língua, objeto da Linguística tal como definida por Saussure, pode ser entendida como um sistema de signos. Assim, o signo linguístico ou a unidade linguística é “uma coisa dupla, constituída da união de dois termos” (SAUSSURE, 2006, p. 79), ambos psíquicos e unidos, no cérebro dos falantes, por um vínculo de associação:

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o

⁶ Trata-se da 27ª edição brasileira, traduzida por Antônio Chelani, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein e publicada pela Cultrix, em 2006.

testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material” é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2006, p. 80).

A partir disso, Saussure afirma que o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces – também definidas como significado e significante – e “que somente as vinculações consagradas pela língua” são conformes à realidade (SAUSSURE, 2006, p. 80). O signo linguístico, combinação entre significado e significante, tem duas características primordiais: é arbitrário e seu significante tem caráter linear. Quanto à primeira característica, Saussure afirma que “o laço que une o significante ao significado é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 81) e que, sendo o signo resultante da associação de um significante com um significado, o signo linguístico é arbitrário. Desse modo, não há razão para que determinada sequência de sons esteja associada a determinado conceito. O fator responsável por essa união consiste na convenção pura e simples estabelecida por um hábito coletivo. Prova disso, para Saussure, seriam as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes.

Quanto ao segundo princípio, o caráter linear do significante, Saussure afirma que o “significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) *representa uma extensão*, e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão*” (2006, p. 84, grifos do autor). Os significantes apresentam-se um após o outro, formando uma cadeia, fato que pode ser observado, por exemplo, quando se utiliza a escrita para representá-los, em que a sucessão do tempo é substituída pela linha espacial de sinais gráficos.

Diante de tais questões, Saussure explica o que poderia constituir um paradoxo: se o signo linguístico é arbitrário, o que faz então com que ele se mantenha relativamente estável, já que qualquer associação é possível? Para explicitar tal aspecto, o linguista diz que a língua consiste em uma herança da época precedente, ou seja, em um produto herdado de gerações anteriores, acrescentando que “um dado estado de língua é sempre um produto de fatores históricos e são esses fatores que explicam porque o signo é imutável, vale dizer, porque resiste a toda substituição”. (SAUSSURE, 2006, p. 86).

Saussure afirma, ainda, que, se

a língua possui um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo. A todo instante, a solidariedade com o passado põe em xeque a liberdade de

escolher [...] há um vínculo entre a convenção arbitrária, em virtude da qual a escolha se faz livre, e o tempo, graças ao qual a escolha se acha fixada. (SAUSSURE, 2006, p. 88).

Percebe-se aqui a importância dada ao fator tempo na teoria saussuriana, já que este é responsável por assegurar a continuidade da língua e, também, por alterar os signos linguísticos.

Essa alteração pode ser definida como um deslocamento da associação entre o significado e o significante, de tal modo que o vínculo entre um e outro se torna fraco e há um deslocamento em sua relação, isto é, “outras correspondências surgiram entre a matéria fônica e a ideia”. (SAUSSURE, 2006, p. 90). Para explicitar tais alterações, o mestre genebrino traz como exemplo o termo *necāre*, que, em latim, significava “matar” e que deu origem, em francês, ao termo *noyer*, que significa “afogar”. Nesse exemplo, tanto o significado quanto o significante sofreram mudanças, ou seja, houve um deslocamento em sua relação (*necāre/noyer*; “matar”/“afogar”). Outro exemplo é o termo latino *aqua* que originou o vocábulo *água* em português, caso em que, embora apenas o significante tenha se alterado, houve, também, um deslocamento da relação entre significante e significado.

Tal característica se deve ao fato de que uma “língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante”, já que o signo é arbitrário (SAUSSURE, 2006, p. 90). Apesar desse embate entre a mutabilidade e a imutabilidade, “o que domina, em toda alteração, é a persistência da matéria velha; a infidelidade ao passado é apenas relativa. Eis porque o princípio da alteração se baseia no princípio de continuidade” (SAUSSURE, 2006, p. 89).

Dito isso, Saussure apresenta a seguinte definição: “a língua é para nós a linguagem menos a *fala*. É o conjunto dos hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer-se compreender”. (SAUSSURE, 2006, p. 92, grifo do autor). Ressalta-se, assim, que os signos, embora arbitrários no que tange à relação entre o significado e o significante, para a comunidade linguística que o emprega, são impostos: “um indivíduo não somente seria incapaz, se quisesse, de modificar em qualquer ponto a escolha feita, como também a própria massa não pode exercer sua soberania sobre uma única palavra”. (SAUSSURE, 2006, p. 85). Além disso, é preciso lembrar que, conforme Saussure, a reflexão sobre a língua não existe por parte dos falantes, já que estes, em sua maioria, não conhecem suas leis de funcionamento e, ainda que as conhecessem, não teriam razão para escolher determinada forma em detrimento de outra, justamente em função do caráter arbitrário dos signos linguísticos.

Assim, não teriam capacidade para proceder a qualquer alteração na língua sem a intervenção de especialistas (gramáticos, lógicos, filólogos etc.).

Dessa forma, é possível depreender que, na concepção de língua de Saussure, as forças de conservação predominam em relação às forças de alteração. O signo, para Saussure, é estável e compreensível apenas em seu valor na língua, já que esta é sempre recebida pela massa de falantes como uma herança ou um produto da época precedente, em que a relação entre significante e significado não é mediada pela experiência, mas baseada em um conjunto de normas. Ao contrário, para Bakhtin/Volochínov, o signo é concebido justamente em função de seu valor no mundo, isto é, tendo em vista o campo da experiência humana.

Bakhtin/Volochínov e o Signo Ideológico

Pouco depois do surgimento do *Curso de Linguística Geral*, vem à tona uma série de obras, publicadas sob a autoria dos diferentes integrantes do denominado Círculo de Bakhtin⁷, que são oriundas de desafios sociológicos enfrentados pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) naquele período. Trata-se dos anos de 1920-1930, momento posterior à Revolução Russa de 1917, que pôs fim a quatro séculos de domínio czarista e levou os bolcheviques ao poder, culminando com a criação da URSS, que durou até 1991. Nesse contexto, a língua assume papel fundamental, pois estaria, na visão dos estudiosos do Círculo, ligada, intrinsecamente, às determinações históricas, à ação do ser humano sobre o mundo e, conseqüentemente, às transformações sociais.

Ressalta-se que, para a tradição soviética dos estudos da linguagem, não há distinção entre língua e fala, pois não haveria uma distinção entre campo do conhecimento (objeto de estudo) e campo da prática (sistema em uso pelo ser humano), como ocorre na tradição do Oeste europeu. Dessa forma, será utilizado o termo língua⁸ para designar o que, para Saussure, é linguagem e divide-se em língua e fala.

⁷ O Círculo de Bakhtin consiste em um grupo de estudiosos composto por Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, filólogo e historiador (1895-1975); Valentin Nikolaevich Volochínov, linguista e docente (1835-1936); Pável Medviédev, jornalista literário e membro do Comitê do Partido Comunista da União Soviética (PCUS) (1891-1938); Boris Michailovitch Zoubakine, poeta e escultor (1894-1937), Matvei Isaevich Kagan, filósofo (1889-1937); Lev Isaevich Pumpianski, professor (1891-1940); Ivan Ivanovich Kanaev, biólogo, filósofo e historiador da ciência (1897-1973); e Maria Veniaminovna Yudina, pianista e professora (1899-1970).

⁸ *Yazik* em russo.

De acordo com Volochínov (2013) no texto *Que é a linguagem*⁹, publicado originalmente em 1930, a língua origina-se da atividade coletiva humana, refletindo e refratando em todos os seus elementos tanto a organização econômica quanto a sociopolítica da sociedade que a gerou. A língua está, assim, em constante processo de atualização, não sendo apenas um sistema abstrato de signos ou um produto estático, mas um sistema de signos com valor ideológico, conforme Bakhtin/Volochínov (2009) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra que data de 1929¹⁰.

Na medida em que a língua perpassa diferentes classes sociais – carregando, portanto, possibilidades distintas de orientação ideológica –, por meio dela o indivíduo posiciona-se no mundo ao enunciar. Esse posicionamento, no entanto, só se constitui no interior de um determinado grupo social. Pode-se afirmar, a partir disso, que a ideologia é indissociável da língua e que esta é condição para produção, conservação e transformação de valores e condutas.

Sob esse ponto de vista, a verdadeira essência da língua, conforme Volochínov/Bakhtin (2011) em *A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*¹¹, consiste no evento social da interação verbal. Todo e qualquer acontecimento do enunciado advém da interação de dois indivíduos socialmente organizados, de acordo com a obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2010)¹². Assim, todo signo comporta duas faces, pois é determinado pelo fato de que procede *de* alguém (locutor) e se dirige *para* alguém (ouvinte), conforme Bakhtin/Volochínov (2009, grifos do autor).

O signo para Bakhtin/Volochínov é ideológico, pois possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo (um objeto ou um acontecimento), refratando e refletindo outra realidade que não a sua. Dessa forma, o signo linguístico, por apresentar essas características, é um signo ideológico – diz respeito a uma realidade outra que não a sua própria (ou seja, a realidade material fônica), mas sim a algum fenômeno da natureza ou da consciência social, conforme Bakhtin/Volochínov (2009). Nesse sentido, ressalta-se, ainda, que:

⁹ As considerações aqui expostas remetem à versão do texto que consta na obra intitulada *A construção da enunciação e outros ensaios*, organizada por João Wanderley Geraldi e publicada pela Pedro & João Editores, em 2013. Já na tradução francesa de Patrick Sériot, o mesmo texto intitula-se *O que é a língua e a linguagem*.

¹⁰ O texto utilizado para este estudo consiste na 13ª edição brasileira, publicada pela Hucitec em 2009 e traduzida por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, que apresenta algumas discordâncias terminológicas em relação, por exemplo, à última versão francesa, cuja tradução diretamente do russo foi coordenada por Patrick Sériot em 2010.

¹¹ Para este estudo, foi utilizada a versão que consta na obra *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*, publicada pela Pedro & João Editores em 2011. A obra original em russo data de 1926.

¹² Trata-se da 5ª edição, publicada pela WMF Martins Fontes, em 2010, e traduzida diretamente do original russo *Estetika Sloviésnova Tvórtchestva* (escrito em 1975) por Paulo Bezerra.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material [...]. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33).

Como um mesmo signo é utilizado por diferentes classes sociais, ele inevitavelmente carrega diferentes acentos de valor, isto é, reflete e refrata as percepções da realidade dessas classes, que são distintas. Tal fato ocorre pois nenhum signo, justamente porque é utilizado por sujeitos reais em momentos específicos da história, reflete “objetivamente” o objeto ou o conteúdo a que se refere – “cada homem, ao conhecer a realidade [que é heteróclita, fragmentada e impossível de ser apreendida em sua totalidade], a conhece de um determinado ponto de vista”, que é aquele da classe a que pertence, conforme explica Volochínov (2013, p. 198), em *A palavra e sua função social*, ensaio publicado em 1930¹³, e essa realidade é apreendida justamente por meio dos signos – são eles que medeiam o acesso ao mundo exterior. Assim, todo signo também refrata tanto a realidade que designa quanto o ser que o utiliza devido ao entrecruzamento de interesses sociais orientados de diferentes modos. Esse fenômeno da luta de classes, que leva à refração de opiniões, avaliações e pontos de vista é o que torna o signo vivo e móvel, já que ele é sensível aos embates sociais, que mudam constantemente no decorrer da história. Ou seja,

A realidade objetiva histórica e natural torna-se tema de nossas palavras, enquanto signos ideológicos. A palavra, como qualquer signo ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva. Isto ocorre porque as relações de classe, refratando-se nas palavras, impõem-lhe certo sombreamento do significado, incluindo nela certo ponto de vista e dando-lhe certa avaliação. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200).

Dessa maneira, como o signo está presente em todas as esferas ideológicas, podendo, portanto, ocupar qualquer função ideológica, seja estética, científica ou religiosa, por exemplo, seu valor dependerá das condições sócio-históricas vigentes. Isso significa que cada grupo social se apropria da língua a partir do seu próprio contexto.

¹³ Esse texto faz parte da obra *A construção da enunciação e outros ensaios*, organizada por João Wanderly Geraldi e publicada pela Pedro & João Editores, em 2013.

Diante disso, a importância do estudo do signo para esses estudiosos seria saber como a realidade determina o signo e de que forma este reflete e refrata a realidade em transformação, já que, além de reproduzir determinado sentido, o signo também carrega a possibilidade de ressignificar os sentidos a cada vez que é enunciado. Assim, ele reflete e, ao mesmo tempo, altera as condições de produção sócio-históricas e, conseqüentemente, as relações entre a infraestrutura e a superestrutura, uma vez que há uma relação recíproca entre estas¹⁴, conforme Bakhtin/Volochínov (2009). Isso ocorre porque “as relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas derivam determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 43). Interessaria, então, estudar o que a Semiótica russa denomina de palavra viva ou de acontecimento do enunciado¹⁵, já que todo signo linguístico em uso seria um signo ideológico e, portanto, estaria dotado de um valor.

Em decorrência disso, “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 45, grifos do autor). Logo, o que confere existência a um signo é o fato de ele constituir foco de atenção de determinada comunidade e, por isso, adquirir um valor particular. Conforme ressaltam Bakhtin/Volochínov,

para que um objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material [...] é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. (2009, p. 46).

Desse modo, tendo denominado a realidade que dá lugar à formação de um signo de tema do signo, Bakhtin/Volochínov afirmam que

¹⁴ Esses dois níveis formariam, conforme Karl Marx, a estrutura social. Assim, enquanto a infraestrutura é compreendida como a base econômica e as forças sociais, ou seja, os meios de produção e a força de trabalho da sociedade, a superestrutura é vista como as instituições políticas, religiosas, jurídicas etc., isto é, as instituições que formam os poderes de estado.

¹⁵ Em geral, nas traduções para o português, essa expressão vem sendo traduzida como enunciado ou enunciação. No entanto, acreditamos que a tradução que mais se aproxime do termo russo *sobytie viskazyvanie*, utilizado por Bakhtin e o Círculo, seja acontecimento do enunciado, conforme propõe Patrick Sériot em sua última tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicada em 2010, justamente por entender que se trata de um processo inscrito na história e não de um produto.

o tema e a forma do signo ideológico estão indissolúvelmente ligados [...] são as mesmas condições econômicas que associam um novo elemento da realidade ao horizonte social, que o tornam socialmente pertinente, e são as mesmas forças que criam as formas da comunicação ideológica (cognitiva, artística, religiosa, etc.), as quais determinam, por sua vez, as formas da expressão semiótica. (2009, p. 47).

Diante disso, pode-se afirmar que “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. [...] Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 47). Como os signos constituem a consciência humana, refratam também o ser que os utiliza, visto que a palavra constitui o único meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito (a consciência) e o mundo exterior. Existe, pois, uma mútua influência do signo e do ser. Ao mesmo tempo em que o signo é motivado por uma determinada valoração dos objetos ou dos acontecimentos no mundo, dependente da estruturação da sociedade em classes (e de seus aspectos sociais, políticos e culturais), o signo faz a mediação do contato do ser com o mundo, de forma que a consciência individual emerge da consciência social.

Do Signo Linguístico ao Signo Ideológico

Apresentadas as concepções de signo para Saussure e para Bakhtin/Volochínov, é possível proceder a uma leitura de âmbito relacional entre elas. Pretende-se, então, discorrer sobre os principais aspectos que estruturam cada uma dessas correntes teóricas, ressaltando suas diferenças e as contribuições que trazem aos estudos da língua.

Enquanto Saussure advém de uma tradição positivista-empirista europeia, em que a ciência é fragmentada por áreas de saber, privilegiando a descrição das partes, de modo que há uma separação entre o objeto de estudo como constructo teórico e a prática em si, Bakhtin/Volochínov inserem-se em uma corrente de estudos em que se parte de uma concepção holística de ciência, não havendo separação entre as áreas do saber. Tal ausência de distinção motiva a própria concepção do objeto e do método de estudo desses pensadores: a palavra viva, isto é, a língua em acontecimento, não havendo um único método, já que este é determinado pela relação dos objetos com a história.

Assim, ao passo que Saussure se preocupa em entender de que modo os signos linguísticos se relacionam em um sistema estável, que permite aos falantes se comunicarem, Bakhtin/Volochínov querem compreender qual a influência que a infraestrutura e a

superestrutura exercem uma sobre a outra e de que modo a língua atua nesse intermédio. Isto é, qual a relação dos signos com o ser humano e, conseqüentemente, com o mundo. Nesse ponto, ressalta-se o lugar que a realidade ocupa nessas percepções acerca da língua. Esse aspecto é, para os estudiosos russos, fundamental, pois está inevitavelmente ligado aos signos, sendo motivador destes, os quais, por sua vez, também têm o poder de interferir na realidade. Já para Saussure, a realidade (no sentido de referente) não tem qualquer influência sobre os signos e sobre seu funcionamento, não havendo, portanto, interesse em averiguar a relação do signo com a realidade por ele transmitida, alterada ou mantida, conforme ocorre em Bakhtin/Volochínov. Os signos linguísticos, objetos em si mesmos, que constituem uma totalidade orgânica, conforme Bouquet (1997), possuem valor próprio e são autorreferenciais, ou seja, organizam-se em um sistema linguístico que tem valor por si próprio, até mesmo porque são arbitrários – estão baseados em uma convenção. A língua é, assim, um sistema em que os termos são solidários e em que o valor de um resulta apenas da presença simultânea e relacional de outros signos.

Dessa forma, qualquer fator que altere quer o significante, quer o significado pode, por conseguinte, alterar o signo linguístico, de modo que todo o restante do sistema se incumbirá de acomodar tais modificações sem prejuízo para a língua. O signo ideológico, entretanto, sofrerá alteração à medida que algum fator de cunho social, econômico ou cultural da comunidade semiótica que o utiliza for alterado, já que o signo sempre remete a algo fora de si mesmo, que lhe é exterior. Marca-se, aqui, novamente um ponto a ser ressaltado: o signo linguístico, interior à língua e monossêmico, distingue-se do signo ideológico, que é sempre motivado por algo externo e polissêmico, que diz respeito à própria constituição social da língua.

A definição de social precisa ser detalhada aqui, para que se compreenda o que cada uma das correntes estudadas entende por esse termo. A língua, para Saussure, é um fato social. Mas o que isso significa? Significa que suas unidades, isto é, seus signos, advêm de um hábito coletivo, de uma série de normas, aceitas por todos, que possibilitam o funcionamento do sistema e que permitem aos falantes se comunicarem: o social não se baseia na experiência, mas é fundado em um conjunto de normas. A língua é, nessa perspectiva, um produto acabado de uma coletividade; é um sistema estável e regular cujos aspectos históricos são materialmente visíveis, transparentes e evidentes. Não é necessário, portanto, recorrer a algo externo, já que a história se cristaliza e estabiliza na língua. O fato de a língua ser social, para Bakhtin/Volochínov, implica que esta existe em virtude do ser

humano e de sua ação no mundo, ou seja, em função da organização sociopolítica da sociedade que a utiliza, sendo, portanto, invariavelmente, sujeita às alterações nessa base, denominada de infraestrutura, e também às interferências da superestrutura. A língua seria, assim, social por natureza.

Por fim, ressaltam-se as implicações de uma teoria monossêmica e polissêmica de signo. Uma teoria monossêmica, conforme entende Saussure, desvincula o signo das diferentes realidades que compõem a experiência do sujeito, já que o signo é tido como um fenômeno inteiramente psíquico na mente do falante, em que o valor decorre da antinomia e em que há uma relação estável entre significado e significante. Uma concepção polissêmica, por sua vez, conforme percebem Bakhtin/Volochínov, compreende o signo como uma forma de representação que assume valor em uma comunidade socialmente organizada, sendo o valor oriundo da historicidade. Sob essa ótica, um signo não é puramente cognitivo (a cognição é condição necessária, mas não suficiente), pois depende da experiência (isto é, das vivências), de modo que o mesmo significante pode ter significados distintos.

Há, portanto, duas concepções bastante distintas de signo: o linguístico e o ideológico. Saussure, fundador de um campo de estudos, instituindo objeto e método desse campo, estabelece o que, a partir de então, ficou conhecido como Linguística. Tal feito possibilitou que essa disciplina fosse instaurada e que a língua se tornasse não mais objeto da antropologia, da sociologia, da filosofia ou de qualquer outro campo do saber: deu a ela a posição de objeto de estudo de uma ciência única, que visa estudar a língua por ela mesma.

Bakhtin/Volochínov foram os primeiros a estudar a língua como fator essencial para entender o funcionamento da ideologia (de que modo esta interfere nos sistemas simbólicos) e, conseqüentemente, como fundamento das práticas sociais. Além de enfrentarem um combate às bases filosóficas do positivismo, fundam a primeira teoria de caráter materialista do signo, indicando que os sentidos deste variam conforme suas relações de inscrição em determinado contexto concreto de uso (isto é, em uma ordem social e histórica). Os estudiosos russos estavam preocupados, desse modo, em entender a relação entre a língua, o mundo e o homem como ser simbólico.

Percebe-se, assim, que cada uma dessas correntes tem propósitos e fundamentos diametralmente distintos, permitindo contribuições e análises também distintas. Enquanto que, para Saussure, a língua é explicável por si mesma e comporta-se como um fenômeno que possui uma causa própria, pois o sistema linguístico consiste em uma organização interior à

própria língua, para Bakhtin/Volochínov, a língua está indissociavelmente ligada ao ser humano e à sua ação no mundo.

Desse modo, pode-se afirmar que, embora a teoria proposta por Saussure tenha sido precursora e importante para a instituição de um campo do saber, ainda que fragmentado, ela não responde a algumas questões, tais como a mediação exercida pela língua entre o ser humano e o mundo, que nos interessam neste estudo. Não acreditamos em uma objetividade da língua, como se ela, por si só, fosse dotada de sentidos e dispensasse a história, nem tampouco na total cisão entre objeto e pesquisador, como prevê o positivismo e, logo, a teoria linguística de Saussure. Assim como defendem Bakhtin/Volochínov, partimos da ideia de que a materialidade linguística só pode ser compreendida se entendermos de que modo um signo linguístico se torna ideológico, isto é, de que forma a relação monossêmica entre significado e significante passa a ser polissêmica, sendo determinada pelas relações de produção, mas também alterando a realidade que lhe deu origem.

Assim, podemos dizer que, se o significado é apreendido mediante a experiência e se a língua atua como intermédio, toda palavra é polissêmica, ou seja, a relação entre significado (sentido) e significante (forma) não é fixa nem permanente: ela varia conforme o contexto, isto é, os aspectos sociais, históricos e culturais em que acontece. Logo, não nos interessa prever a relação fixa ou habitual que constitui os signos, mas justamente aquilo que a palavra, naquele uso, denuncia acerca do contexto. Ainda que se tente uma visão imparcial do objeto de estudo, uma leitura automática não é possível nem desejável, pois não revelaria mais que as acepções previstas pelo dicionário, ou seja, aqueles significados fixos e estáveis atribuídos ao signo linguístico, que é estático e, portanto, morto. Dessa forma, o que interessa é aquilo que o signo revela sobre suas condições de produção.

Diante disso, perguntamos: quais os interesses ou embates de interesses demonstrados pelos signos ideológicos (vivos e em uso)? Para responder a essa questão, os gêneros do discurso servem como categoria de análise justamente por aquilo que revelam dos modos de produção dos sujeitos, permitindo uma leitura da forma como a realidade foi experienciada e formou/moldou aquele sujeito, bem como suas práticas, que são movidas por seus interesses.

Creemos então que os sujeitos, ao enunciarem, inevitavelmente, posicionam-se sobre aquilo de que falam, demonstrando os valores que estruturam suas práticas. Por esse motivo, tendo em vista o escopo deste estudo, que consiste em analisar quais são os mecanismos linguísticos que estruturam determinados discursos em uma mesma área do conhecimento, denunciando certos interesses e refratando outros, questão sobre a qual nos deteremos em

outra abordagem, optamos por partir do pensamento de Bakhtin e o Círculo para refletir sobre esse assunto.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailoch. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailoch/VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BOUQUET, Simon. *Introdução à Leitura de Saussure*. Tradução de Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 1997.

NORMAND, Claudine. *Convite à Linguística*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelani, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *A Construção da Enunciação e outros Ensaios*. Tradução de João Wanderly Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich; BAKHTIN, Mikhail Mikhailoch. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. *Palavra Própria e Palavra outra na Sintaxe da Enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 145-181.

Recebido em: 14 de novembro de 2017.

Aceito em: 20 de dezembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

The broadening of the concept of creativity in English as a Second Language creative writing classes

O aprofundamento do conceito de criatividade em aulas de Escrita Criativa em Inglês como Segunda Língua

Carlos Eduardo de Araujo Placido¹

ABSTRACT: Creative Writing in English (CWE) has not been extensively researched in Brazil. There are few courses on CWE in Brazilian Languages and Literature universities, and even fewer available publications on this area as well (MYERS, 2006; MORLEY, 2007; BLYTHE and SWEET, 2008; HEALEY, 2009; OBERHOLZER, 2014). For these reasons, the main objective of this research was to investigate the development (VYGOTSKY, 2004; 2007; JOHN-STEINER, CONNERY & MARJANOVIC-SHAN, 2015) of undergraduate students' concepts about creativity. To achieve that, the researcher investigated the participating students' initial and final concepts about creativity in a creative writing course in English. This course had 12 Brazilian undergraduate students. The initial results indicated that they all shared a very strict view upon creativity, however, their concepts were all broadened extensively by the end of the course due to the development of the creative writing course as well as the teacher's pedagogical interventions.

Keywords: Creativity; Creative Writing; Broadening

RESUMO: A escrita criativa em inglês (ECI) não vem sendo amplamente pesquisada no Brasil. Existem poucos cursos sobre ECI nas universidades brasileiras de Línguas e Literatura, e ainda menos publicações disponíveis nesta área (MYERS, 2006; MORLEY, 2007; BLYTHE and SWEET, 2008; HEALEY, 2009; OBERHOLZER, 2014). Por estas razões, o objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2004; 2007; JOHN-STEINER, CONNERY & MARJANOVIC-SHAN, 2015) dos conceitos de criatividade. Para conseguir isso, o pesquisador investigou os conceitos iniciais e finais dos alunos participantes sobre criatividade em um curso de escrita criativa em inglês. Este curso contava com 12 estudantes de graduação pública brasileira. Os resultados indicaram que todos eles compartilhavam uma visão muito rígida sobre a criatividade. No entanto, seus conceitos foram ampliados extensivamente até o final do curso, devido ao desenvolvimento das aulas do curso de escrita criativa, bem como das intervenções pedagógicas do professor.

Palavras-chave: Criatividade; Escrita Criativa; Aprofundamento

Introduction

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Bolsista CAPES. E-mail: ceplacido@gmail.com.

Creative Writing in English (CWE) has not been extensively researched in Brazil. There are few courses on CWE in Brazilian Languages and Literature universities, and even fewer available publications on this area as well (MYERS, 2006; MORLEY, 2007; BLYTHE and SWEET, 2008; HEALEY, 2009; OBERHOLZER, 2014). According to Brazilian Educational Bases and Guideline Law, creativity should be comprehended as one of the main foundations of the Brazilian education, from the primary schooling to the tertiary level.

For higher education, this law establishes the importance of stimulating cultural creation, broadening creative thinking, honing creative skills as well as developing writing creatively. Nevertheless, very few Brazilian universities have provided their Languages and Literature undergraduate students with CWE disciplines and/or extracurricular courses focusing on the development of their students' creative writing

Therefore, the main aim of this research was to identify the undergraduate students' concepts about creativity. As there are not many courses of English as a second language (ESL) creative courses in Brazil, it is essential that pre-service, in-service and practitioners of English to know what are the students' concept about creativity in order to organize and teach ESL creative writing courses in the future.

The methodology of this research involved the organization and teaching of the extracurricular Fanfictional Creative Writing course in English. To achieve that, the extracurricular course was based on the Vygotskian sociocultural theory, mainly in relation to the key concepts of Meaning Making (VYGOTSKY, 2004, 2007), Creativity (VYGOTSKY, 2004, 2007; GLAVEANU, 2011; JOHN-STEINER, CONNERY & MARJANOVIC-SHAN, 2015) and Zone of Proximal Development (ZPD) (VYGOTSKY, 2004, 2007; JOHN-STEINER, CONNERY & MARJANOVIC-SHAN, 2015).

The I-paradigm approach to creativity

The I-paradigm has gained strength through several psychological studies (SEFERTZI, 2000; CRAFT, 2002; BILTON, 2007; THOMPSON, 2008; CARSON, 2011; BRIDGES, 2013) since mid-1950s. According to the British psychologist, Chris Bilton (2007), the main characteristics of the He-paradigm (androcentrism, exclusiveness and disconnectedness) were easily discharged by the I-paradigm researchers, because they proposed a more inclusive approach to better understanding the concept of creativity.

One of the main proposals of the I-paradigm researchers is to comprehend creativity as a characteristic present in every person (self-centeredness). Everybody is born creative; thus, their creative skills can be improved. Bilton (2007) denominated this idea the democratization of creativity. In contrast to the idea of the He-paradigm's exclusiveness, he (2007, p. 27) advocated in favor of understanding creativity as a "(...) *deliberately managed process*" which is person as well as collective-oriented.

Bilton (2007) summated that creativity may be a collective process as long as the individual does not lose its individuality. If everybody is creative, why some people create more culturally valued (material and symbolic) artifacts than others? And why do some people become Shakespeare and Einstein and others do not?

To answer these questions, some of the I-paradigm researchers (THOMPSON, 2008; CARSON, 2011; BRIDGES, 2013) advocated a differentiation between more skilled (Big C) and less skilled (little c) human beings (also named by creators). For them, Big C creators produce undisputedly eminent, unique creative artifacts. Artifacts that last generations after generations. These creators may be nationally and internationally recognized scientists, artists, entrepreneurs, doctors, and so on. They might even receive distinctive awards and several types of decorations to highlight their contribution to society. On the other hand, the little C creators reach more ordinary accomplishments. Their creativity is usually related to everyday activities. In general, their creations do not require extensive expertise.

Moreover, Glăveanu (2011) highlighted another characteristic of the I-paradigm approach to creativity. He stated that it is also cognition-oriented. In his own words, Glăveanu (2011, p. 05) ascertained that this approach "(...) *generated partial theoretical models which have extensively explored (and even exploited) the individual cognition and personality in a social vacuum and conceptualized creativity as a quality of the lone individual*". Therefore, for Glăveanu (2011), one of the main goals of the I-paradigm researchers has been to investigate people's diverse cognitive capacities, without disregarding every person's individuality. The individual overlaps the social.

In the same vein, Carson (2011) believed that by identifying correctly the strongest cognitive skills of a person, he may have more chances of becoming a Big C creator. Because of that, she proposed 7 distinct types of essential creative skills. These essential skills are: connect, reason, envision, absorb, transform, evaluate, and stream. She implied that to better understand a person's creative skills, we must previously measure his skillfulness.

The attempts of measuring properly a person's creative potentials is a recurrent procedure among the I-paradigm researchers. They have all promulgated that creativity is within the human psychology, i.e., it is cognitive-oriented. For this reason (and others already mentioned), most of them have tried to elaborate an ultimate measuring technique to assess a person's creativity and then promote their development. By large, these techniques are commonly known as psychometric tests. In conclusion, a Glăveanu (2011) illustrative summary of the I-paradigm approach to creativity can be visualized below:

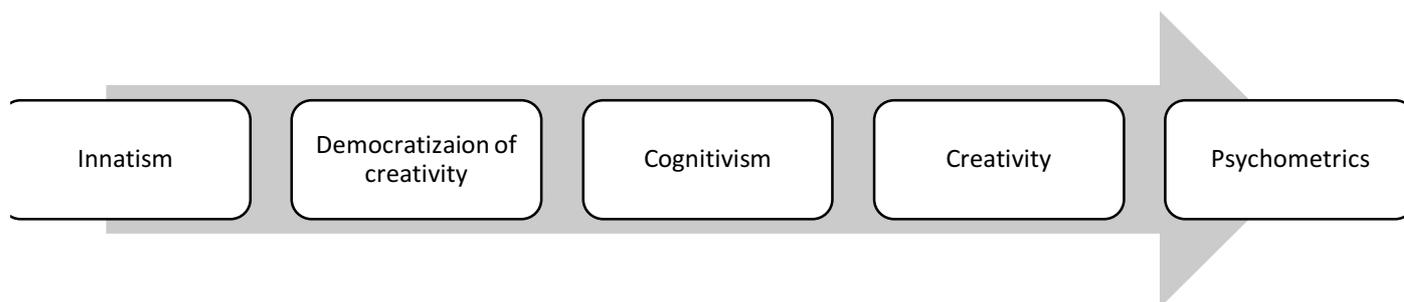


Figura 01 - Vlad Glăveanu (2011)'s I-paradigm conceptualization.
Source: Prepared by the author (2017)

The We-paradigm approach to creativity

According to Glăveanu (2011), the social aspect was clearly neglected by the two previous approaches. For this reason, he urged future researchers to investigate more attentively societal relationships between the person (also named the self) and his environment (also named the social). Having done that, these budding researchers should then analyze how these 'ever-existed' relationships have influenced dialectically the development of people's creativity. His propositions are mainly based on sociocultural theory (SCT).

Vygotsky (2004, p.06) stated that the reproductive activity is "(...) *very closely linked to memory; essentially it consists of a person's reproducing or repeating previously developed and mastered behavioral patterns or resurrecting traces of earlier impressions*". Thus, this statement also involves two other cognitive skills: memorization and plasticity. For Vygotsky (2004; 2007), memorization is an important characteristic of the reproductive activity insofar as we normally do not create anything new. We usually reproduce other people's inventions, because they help us develop ourselves or because we need them for sociocultural adaptations.

The invention of the wheel is a very good example of that. Its first appearance is a product of creative activities, but its recurrent use to various aspects of our lives belong to the

reproductive activity realm. This occurs, because if we had to invent the wheel every time we were going to use it, we would waste a lot of time and energy to do it. We would still make progress, however, a very slow one. By retaining the information of the wheel and how can we simply reproduce it, which gives us the chance of moving forward faster and losing much less energy in the process.

Although we tend to simply reproduce what other people have already invented, we can also adapt these inventions to the changes of our society. Nothing remains the same for so long. We change as well as the artifacts of and knowledge about our world change too. For this reason, plasticity is another important feature of the reproductive activity. According to Vygotsky (2004, p.08), plasticity “(...) is a term denoting the property of a substance that allows it to change and retain the traces of that change”. In other words, we change previous artifacts to adapt them and ourselves to new sociocultural environments.

The invention of the computer is another good example. The first computers were very small (abacuses) and created to make complex calculations easier and faster. After that, it was used to facilitate the creation of other artifacts and even wage wars. At first, they were enormous and monofunctional. Later, the computer became smaller and multifunctional. It has been applied to accelerate people's work at (and outside) the office and studies at (and outside) school. Nowadays, the computer fits our hands (smartphones) and it is also used for entertaining and bringing people together.

For Vygotsky (2004; 2007), creativity is also a process developed by the constant interaction between the self and the other, and between the self and the world (the environment) which surrounds all of us. Hence, this means that imagination and creativity should be apprehended as mundane characteristics, i.e., they belong to people's everyday lives. We may (and must) practice our imagination and creativity anytime and anywhere, depending on our objectives, desires and necessities. Nevertheless, I also believe that artifacts may directly influence the way we practice our imagination and then, consequently, develop our creativity.

I concur with Vygotsky (2004), creativity is an internal and external process which is in line with the sociocultural tenets present in the Glăveanu (2011)'s We-paradigm's approach. However, this characteristic is also influenced by the people's objectives, desires, necessities and artifacts. This implies that imagination and creativity are constrained to the limitations of people's surroundings.

Everybody may indeed be creative, but not everybody may have the possibilities of developing their imagination and creativity. This may occur, because they may be hindered,

constrained by a various set of external factors such as poverty, lack of education, lack of employment, and so on. Having shared that, I now indicate the illustrative summary based on Glăveanu (2011)'s We-paradigm approach to the concept of creativity:

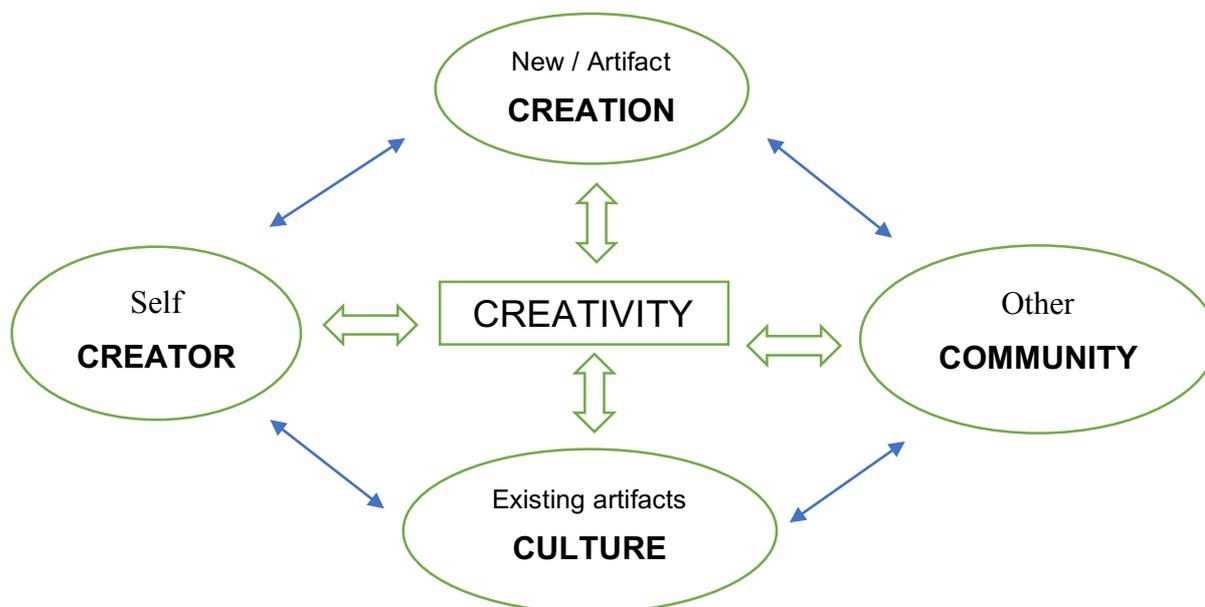


Figura 02 - Vlad Glăveanu (2011)'s We-paradigm conceptualization.
Source: Prepared by the author (2017)

Undergraduate students' initial concepts about creativity

The Fanfictional Creative Writing course in English had 12 undergraduate students all from USP. Initially, their concepts about creativity tended more to the I-paradigm than to the We-paradigm approach to creativity (GLAVEANU, 2011). Their answers were mainly generated in 2 different research tools: 1) the initial questionnaire and 2) the classroom transcriptions. In the beginning of class 1, students received the initial questionnaire. Their most relevant excerpts, collected from this questionnaire, are illustrated as follows:

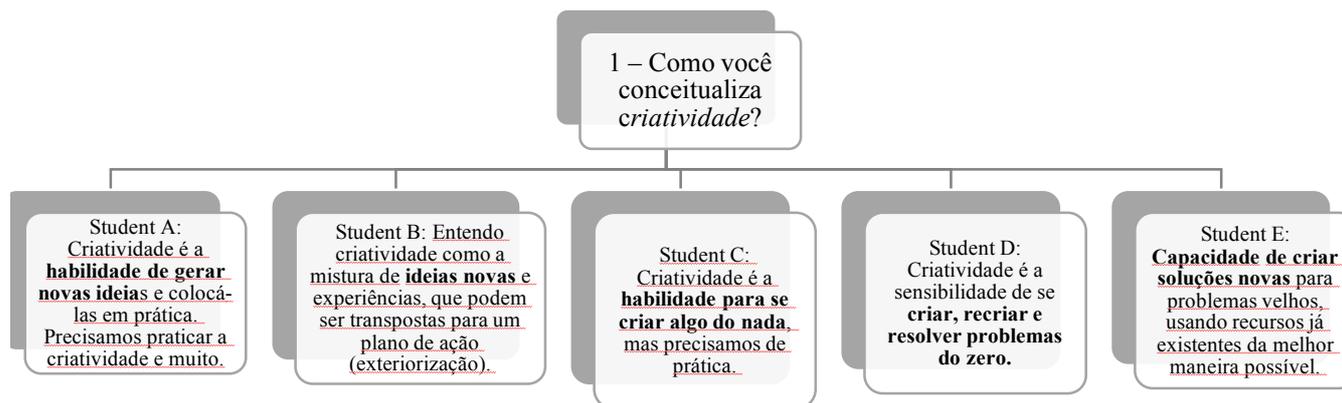


Figura 03 - Students' excerpts taken from the initial questionnaire
Source: Prepared by the author (2017)

In relation to their initial questionnaire answers, students A, B and E claimed that creativity is an ability, capacity which requires practice to be improved. This is one of the main characteristics presented in the I-paradigm approach. According to Glăveanu (2011), some of the I-paradigm theorists (CARSON, 2011; BRIDGES, 2013) believe that creativity is an ability which needs practice: “(...) creativity is marked by the ability to create, bring into existence, to invent into a new form, to produce through imaginative skill, to make to bring into existence something new” (BRIDGES, 2013, p. 14).

Carson (2011, p. 18) went even further. She ascertained that creativity is an essential ability which should be extensively used “(...) to originate something completely new, from the scratch, in some way original”. This characteristic was present in both student C’s answer (“habilidade para se criar algo do nada”) and student D’s answer (“criar, recriar e resolver problemas do zero”). Another relevant factor which reinforced the students’ tendency to the I-paradigm approach refers to the presence of the adjective *new*, which appeared in 4 (80%) of the students’ opinions.

According to Glăveanu (2011), the adjective *new* is a basic constitutive characteristic of the I-paradigm approach to creativity. He attested that this adjective is one of the most recurrent definitions connected with creativity, appearing in most of the I-paradigm theorists. Nevertheless, for him, the adjective *new* does not only entail the “(...) creation of something out of nothing”, but it also involves transformation “(...) by combining, changing, or reapplying existing ideas” (GLAVEANU, 2011, p. 07). Vygotsky (2004, p. 7) also acknowledged novelty as a characteristic of creativity: “(...) any human act that gives rise to something new is... a creative act”.

After answering the initial questionnaire, students were asked to discuss in groups the first set of key questions. In relation to the first question (What is creativity?), only students B, D and E answered. Their answers are in the following table:

Table 01: Questions about creativity

Students	Students' classroom transcriptions
B	We think creativity has something to do with fulfilling. We write to fulfil something. We cannot say that everything we write is to fulfill something. Sometimes we just write. We want to be like, we want to happen. We want to express in some ways, many ways. But we write to fulfill ourselves, a wish we have.
D	We also make something like originality. Because we cannot recreate something if it wasn't created before. Originality would be more like uniqueness. It's not something you come up out of the blue. It's something you can only live in your own way. It belongs to you. It's a complete part of who you are in this world.
E	I think extraordinary is the closest definition for creativity. Because this is what we feel more close to writing. We create something that it wasn't created before. It's an extraordinary process, actually. If you see it.

Source: Prepared by the author (2017)

Student D suggested that uniqueness is a synonym for original. According to Glăveanu (2011, p. 09), creative people possess a “(...) need for uniqueness, which reflects their desire to be unique. By uniqueness, he meant people's contemporary ever-lasting desire to be a different person from the others, to be singular, special, one of a kind. For Glăveanu (2011), the innatist characteristic has been embraced by the I-paradigm theorists unanimously. Vygotsky (2004, p. 33) also believes that all human beings are creative: “(...) there is a widespread opinion that creativity is the province of a select few. This is not true, (...) creation is the province of everyone to one degree or another”.

Carson (2011) proposed that people's creativity requires awakening. However, she recognized that the awakening of creativity may sometimes happen suddenly, out of the blue: "(...) creative ideas often come at a time when the person appears to be thinking about something else, or not really thinking at all" (CARSON, 2011, p. 35). To support her claims, she cited several writers such as Marcel Prost and Samuel Taylor Coleridge. In relation to Marcel Proust, she attested that "(...) he was engaged in the most trivial of pursuits – eating a cake – when he was overcome by the recollections which led him to write his great novel" (CARSON, 2011, p. 25).

Carson (2011) also inferred that creativity may be developed without much practice. However, she clearly highlighted that creativity without practice (or apparent efforts) are less often and more difficult to be concretized: "(...) it is true that some brains are naturally more inclined toward creative ideation than others. However, this is a skill that must be practiced and learned constantly. Although it may not make an Einstein out of everyone, practice and exercise can definitely make any brain more creative" (Carson, 2011, p. 23).

Another recurrent characteristic related to the I-paradigm approach to creativity is originality (GLAVEANU, 2011). Interestingly to notice, this word was used twice by student D in her attempt to conceptualize creativity. However, they seem to have different connotations. In her first answer, she apparently used it to refer to something new, novel. According to Sternberg and Bridges (2013, p. 35), original as a synonym of new is a quite common I-paradigm characteristic, because creativity can be apprehended as an "(...) ability to produce ideas that are both novel (i.e., original) and appropriate (i.e., useful)".

On the other hand, in student D's second answer, she used originality as a synonym of uniqueness, singularity. As a matter of fact, she compared originality with uniqueness (Originality would be more like uniqueness). In the same vein, Thompson (2008, p. 226) also attested that uniqueness is a constitutive characteristic of originality: "(...) originality entails uniqueness which involves thinking 'without boundaries,' or 'outside the box'". In turn, he acknowledged that originality is also a fundamental characteristic of creativity.

One more adjective that is constantly linked with the I-paradigm approach to creativity is extraordinary (GLAVEANU, 2011). Conforming to Craft (2002, p. 114), "Extraordinary creativity involves, then, the production of new knowledge which has a major impact on an existing area of knowledge, the boundaries of which are monitored by experts within that field". In addition, she advocated that an ordinary person can indeed produce an extraordinary piece of work, because the concept of extraordinary is quite volatile. Still for Craft (2002), something

(or someone) which (who) was not previously considered extraordinary by its (their) community may become extraordinary if it (they) receive experts' validation.

According to another I-paradigm theorist, Sefertzi (2000), creativity is not an ability belonging to few people (or the geniuses), but it can be found in every human being. Nevertheless, a person to be considered creative must improve his creativity. Therefore, creativity can be learned and honed. Still for Sefertzi (2000, p. 03), the best way to achieve that is by using specific (proven) techniques: "(...) which, enhancing and stimulating the creative abilities, ideas and creative results, help people to move out of their normal problem-solving mode, to enable them to consider a wide range of alternatives and to improve productivity and quality of work".

Glăveanu (2011, p. 05) also denounced the self-centeredness (which he named the "lone individual") overvalorization by ordinary people and the I-paradigm theorists: "Driven by an attributional error commonly described in psychology, both laypeople and researchers generally attribute creativity to creators' internal dispositions ignoring nondispositional influences" (GLAVEANU, 2011, p. 05). He then concluded that this approach to creativity is not only limited, but exclusivist, because it does not provide space for people to reflect upon sociocultural and constraintive factors. As a result, he proposed to contemporary theorists of creativity to "reject atomistic and positivistic standpoints and adopt more holistic and systemic ways" (GLAVEANU, 2011, p. 06).

Undergraduate students' broadened concepts about creativity

By the end of the Fanfictional Creative Writing course in English, students exhibited having broadened extensively their concepts about creativity. To exemplify their broadening, I chose to share here the 2 most important classes (Class 1, 3 and 8). These classes were relevant, because they were tipping moments in students' reflection and analysis about the concepts of creativity which led them to broaden their own concepts eventually.

To promote students' reflection and analysis upon the concepts of creativity, the teacher in charge decided to begin his first class with an oral task which took place in the classroom and was aimed at the whole class. All students had the chance of answering it, one at a time. This task was directly formulated based on Kathleen Cotton (2003)'s classroom questioning which are sets of key questions applied in the classroom to motivate students' reflection upon a specific concept or definition. The set 1 of key questions is indicated as follows:

Table 02 - Questions about creativity

Set 1 key of questions
<ul style="list-style-type: none"> • What is creativity? • Is everybody creative? Why? Why not? • Why do we need to be creative?

Source: Prepared by the author (2017)

Subsequently, students were invited to read the first part of the theoretical text by Vlad P. Glăveanu (2011)'s *Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology*. This text is divided into three parts (the He-paradigm, the I-paradigm and the We-paradigm). As it is a quite extensive text, the teacher asked them to read only the first part (the He-paradigm) in the classroom. He intended to broaden their concepts about creativity with this reading by promoting classroom debates which worked. All the students claimed they did not know about other concepts about creativity. Student A: "I believed there was only one concept. The one we always hear about" and student D: "This is the first time I hear such thing. I know about the muses and stuff, but I didn't know about this idea. And I saw in the full text, there is more".

After the reading, the teacher asked the students to summarize Glăveanu (2011)'s text so they could better understand his main tenets. For Rick Wormeli (2005, p. 11), "(...) a *summary will help you understand the major direction, the main points, and the overall shape of the more detailed original. It restates the essence of the original in as few words as possible, but not necessarily in different words*. The teacher also asked them to create this summary, because for Williams and Burden (1997, p. 26), the sociocultural theory promulgates that education should be concerned "*not just with theories of instruction, but with learning to learn, developing skills and strategies to continue to learn*".

The main goal of the third class to broaden the students' concepts about creativity in creative writing courses. To achieve that, the teacher presented the students with the set 3 of key questions. This task was also formulated based on Kathleen Cotton (2003)'s classroom questioning and is indicated as follows:

Table 03 - Questions about creativity

Set 3 key questions

- In your opinion, what is a creative writing course?
- What is the role of creativity in a creative writing course?

Source: Prepared by the author (2017)

All the students claimed they had never thought about these questions previously. Student B said: “I knew creativity was important and existed everywhere, but I never thought of it directly about something”. Student A and B agreed on the importance of creativity, but they both recognized not knowing about differences, especially in specific areas. Student E added that it was important to think of creativity specifically and proposed: “We should think more about this topic. I do not understand why we never talk straightforwardly about this in the Languages and Literature courses, here at USP”. By the end of the third class, all students agreed that we should discuss more about creativity and think of it in specific scenarios such as literature and creative writing classes.

To continue broadening students’ concepts about creativity, the teacher asked the students to read the third part of the theoretical text by Glăveanu (2011)’s *Paradigms in the study of creativity: introducing the perspective of cultural psychology* which focuses on the We-paradigm. After the reading, he asked them to summarize (WORMELI, 2005) Glăveanu (2011)’s We-paradigm approach to creativity text. This reading was important so they could reflect upon this approach and better understand Glăveanu (2011)’s concepts about creativity.

The main goal of the eighth class was to promote students’ self-assessment on their broadening of the concepts about creativity (VYGOTSKY, 2004, 2007). This self-assessment occurred through the format of a final questionnaire. The researcher opted for this type of questionnaire, because according to Silva and Swank (2009), there are many benefits in applying them in ESL classes.

At first, the researcher distributed the final questionnaire and encouraged the students to complete it individually and anonymously. Although the respondents did not use their real names in the questionnaire, they could be identified as student A, B, C, D and E later. By and

large, all the students claimed they had broadened their concepts about creativity, however, two main questions (7 and 8) were fundamental to identify more adequately their broadening:

Table 04 - Question 7 – Why do we need to develop creativity today?

Students	Students' classroom transcriptions
A	Creativity is more important than I thought. Actually, there are many concepts, definitions. I can choose one, maybe two. I know now I need to be creative in different areas of my life, not only creative writing classes.
C	I know more about creativity today. I can be creative to solve problems and write creatively. We need creativity for everything. But for me the most important was to know that there are many types of creativity.
D	We need to be creative everyday. I mean, I try to be creative always. Now I know there are different aspects I have to consider in the creative process. I don't need to stay with only one.

Source: Prepared by the author (2017)

In relation to the seventh question, we can notice that the students have broadened their opinions about the concept of creativity. In the initial questionnaire, they had shown a tendency to believe more in the I-paradigm approach (GLAVEANU, 2011), i.e., their concepts were more self-centered and did not encompass sociocultural aspects which may be related to the construction of the meaning (VYGOTSKY, 2004; 2007) of creativity. Nevertheless, in the final questionnaire, they have exhibited knowledge that creativity is not only constituted one-dimensionally, but multi-dimensionally (Student A: “Creativity is more important than I thought” and Student C: “I know more about creativity today”). Another relevant aspect to consider here is that the students believe they have the right to choose among the options presented (Student A: “I can choose one, maybe two” and Student D: “I don't need to stay with only one”) as insofar there is more than one signification for being creative.

Table 05 - Question 8 – Which creativity paradigm (He-paradigm, I-paradigm or We-paradigm) do you identify with? Justify your answer.

Students	Students' classroom transcriptions
B	Before I was the I-paradigm, now I think I am more like the We-paradigm. I will take into account other aspects I haven't like the social and cultural aspects.
D	I thought more about that. Actually, I have been thinking more about the We-paradigm, because this is the first time I actually think about this. You know? The social aspects are important. I need to reflect more about that.
E	Creativity is not only something about me and myself. Sociocultural aspects are also relevant. We-paradigm , right? I never thought about them, but I will certainly do from now on.

Source: Prepared by the author (2017)

In relation to the eighth question, we can also notice that the students have broadened their opinions about the concept of creativity. The first aspect to consider here is that, in the initial questionnaire, they did not know what Glăveanu (2011)'s paradigms to creativity were. Although the students did not know how to conceptualize each of his paradigms, they described their concepts as close as to Glăveanu (2011)'s I-paradigm approach to creativity. The second aspect is that, by the end of the Fanfictional Creative Writing course in English, they all knew how to conceptualize each of his approaches.

In addition, they affirmed they were thinking more about the concepts related to creativity (Student B: "I will take into account other aspects", Student D: "The social aspects are important. I need to reflect more about that" and Student E: "I never thought about them, but I will certainly do from now on"). The third relevant aspect to consider is linked with their change of heart, because most of the students indicated to believe now more in the We-paradigm (Glăveanu, 2011) rather than in the I-paradigm. This can be explained, since they have more knowledge about creativity than they had before starting this course.

References

- Bilton, C. *Management and creativity: from creative industries to creative management*. Malden, MA: Blackwell, 2007.
- Bridges S. *Understanding Enterprises: Entrepreneurship and Small Business*. New York: Palgrava MacMillan, 2013.
- Blythe, H., & Sweet, H. *Why creativity, why now?* Tomorrow's Professor, 2008.
- Carson, S. *Your Creative Brain*. Harvard Health Publications, 2011.
- Craft, A. *Creativity in the Early Years*: Life Wide Foundation. London, 2002.
- Cotton, K. *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2003.
- Dawson, P. *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge, 2004.
- Glăveanu, V. P. *Creativity as a sociocultural act*. Journal of Creative Behavior, 2011.
- John-Steiner, V., Connery & C. Marjanovic-Shane, A. *Vygotsky & Creativity: A Cultural-historical Approach to Play, Meaning-Making and the Arts*. New York: Peter Lang Publishers, 2015.
- Healey, S. P. *The rise of creative writing and the new value of creativity* (Doctoral dissertation, The University of Minnesota, 2009). Available on <http://conservancy.umn.edu/bitstream/54437/1/Healey_umn_0130E_10355.pdf>. Accessed on 02/17/2017.
- Maley, A. & Peachy, N. *Creativity in the English language classroom*. British Council, 2010.
- Morley, D. *The Cambridge Introduction to: Creative Writing*. Cambridge University Press, 2007.
- Myers, D.G. *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. New Jersey: Prentice Hall, 2006.
- Oberholzer, P.W. *Student Conceptions of Creative Writing*. Masters Research Report, University of the Witwatersrand, 2014.
- Pope, R. *Creativity: Theory, History, Practice*. London and New York: Routledge, 2005.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1999.
- Sefertzi, E. *Creativity*. InnoRegio project. In: Report Produced for the EC funded project, 2000.

Silvia, D. and Swank, O. H. *A Simple Model of Self-Assessment*. The Economic Journal, 119, 2009.

Thompson, L. *Making the team*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc, 2008.

Vygotsky, L. S. *The Collected Works* (Ed. Rieber, R.W.), Vol. 4. New York: Plenum Press, 2004.

_____. *Imagination and creativity in childhood*. Journal of Russian and East European Psychology, 2007.

Wormeli, R. *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. Alexandria, 2005.

Recebido em: 12 de novembro de 2017.

Aceito em: 22 de dezembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada

Language teaching methods/approaches in a multi-literate society

Jaqueline Laís Salles¹
Nelza Maura Pallu²
Rodrigo Smaha Lopes³

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir sobre os métodos/ as abordagens de ensino em idiomas – mais especificamente em língua inglesa, em face de seu prestígio no mundo globalizado –, analisando se estes possibilitam uma prática pedagógica voltada ao multiletramento, contribuindo assim para a formação de um aluno com consciência ético-crítica e para uma prática docente mais reflexiva e participativa. Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira se depara com uma significativa lacuna entre os objetivos do professor para com a matéria e as expectativas dos alunos para com a língua. O professor de inglês, nesse ínterim, precisa estar apto a lidar com os avanços tecnológicos, úteis ao ensino-aprendizagem, e com os novos perfis de discentes que estão chegando às instituições de ensino. Espera-se, com este trabalho, que os educadores os quais atuam no campo da língua inglesa reflitam sobre suas posturas em sala de aula e busquem uma formação continuada, em prol de um ensino condizente com a realidade contemporânea.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Língua Inglesa; Multiletramento.

ABSTRACT: This article aims at discussing the methods/approaches in language teaching – more specifically in English, due to its prestige in the globalized world – analyzing whether they enable a pedagogical practice focused on multiliteracies, thus contributing to the formation of a student with ethical/critical awareness and to a more reflective and participatory teaching practice. Currently, the process of teaching and learning a foreign language faces a significant gap between the goals of the teacher concerning the subject and the expectations of the students towards the language. The English teacher, meantime, must be able to cope with the technological advances, useful for the teaching and learning process, as well as with the new profiles of students coming to educational institutions. It is expected, through this paper, that educators in the English language field reflect on their attitudes in the classroom and seek continuous training, in favor of an education consistent with the present reality.

Keywords: Teaching; Learning; English Language; Multiliteracies.

¹ Mestranda em Letras pela Unioeste, *campus* de Cascavel e Graduada em Letras pela Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon. E-mail: salles.jaqueline@hotmail.com

² Professora Doutora em Letras (Língua e Literatura Inglesa) da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Poéticas do Imaginário e Memória – CNPq.

³ Doutorando em Letras pela Unioeste, *campus* de Cascavel. Docente na Graduação em Secretariado Executivo na Unioeste, *campus* de Toledo.

Introdução

Os métodos e as abordagens utilizados no ensino de línguas estrangeiras sofreram, no decorrer dos anos, várias mudanças, resultantes das mais variadas teorias da linguagem e influências da Linguística Aplicada (LA). Atualmente vista como um campo autônomo do saber, de natureza multidisciplinar, a LA pode ser definida como uma ciência que investiga os problemas do mundo real concernentes à linguagem, cuja função principal é encontrar soluções para eles, por meio de sua própria produção teórica.

O surgimento da Linguística Aplicada está relacionado ao contexto sócio-político dos Estados Unidos na década de 1940. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fez com que o governo estadunidense recorresse aos linguistas para o desenvolvimento de cursos voltados ao ensino de língua estrangeira, de modo que o investimento na área por parte do governo foi grande, possibilitando assim o surgimento dessa ciência (RAJAGOPALAN, 2006). Consequentemente, ocorreu em 1941 o estabelecimento do Instituto de Língua Inglesa na Universidade de Michigan – o primeiro da América do Norte no ensino e pesquisa – por Charles C. Fries (1887-1967). Fries e Robert Lado (1915-1995) foram os primeiros a aplicar o método científico da linguística no ensino de línguas estrangeiras.

Percebe-se, pois, nesse momento, uma linguística aplicada quase que exclusivamente voltada para a aquisição de uma segunda língua (ASL), entendida como qualquer língua adicional, tanto estrangeira quanto segunda língua. A partir de então, tem-se a aplicação de métodos e abordagens de ensino com mais afinco. Assim sendo, apresentamos na sequência um panorama de alguns métodos, para posteriormente analisarmos se estes possibilitam ou não uma prática disciplinar voltada ao multiletramento.

Métodos de Ensino de Língua Estrangeira

O mais tradicional dos métodos não tem, atualmente, muito prestígio e recebe críticas quanto à sua eficácia. Teve início na Prússia, no final do século XVIII, anterior ao advento da Linguística Aplicada e foi desenvolvido para escolas secundárias, cujo objetivo final era a leitura por meio do estudo gramatical a fim de interpretar textos com a ajuda de um dicionário (HOWATT, 1984).

O Método de Gramática e Tradução (MGT) utiliza pouco a língua estrangeira propriamente dita, pois trabalha com a língua nativa na maior parte do tempo, os tópicos gramaticais são trabalhados, dedutivamente, com longas e elaboradas explicações e sua prática

acontece, principalmente, por meio da tradução de frases entre a língua alvo e a língua primeira; ademais, o vocabulário baseia-se nos textos que se almeja traduzir e a aprendizagem se dá por meio de palavras isoladas ou listas bilíngues (RICHARDS; RODGERS, 2014).

De acordo com Abdullah (2013, p. 125), “normalmente não há qualquer prática de audição ou fala, e muito pouca atenção é dada à pronúncia ou quaisquer aspectos comunicativos da língua. A habilidade exercida é a leitura e apenas no contexto da tradução.”⁴

⁵. Assim, não há espaço para o aprendiz desenvolver a habilidade de comunicação. Conforme apontam os estudos de Richard & Rodgers, (2001, p. 6 apud BROWN, 2007, p. 19):

É irônico que esse método tenha estado até muito recentemente tão fortemente entre muitos modelos concorrentes. Ele faz praticamente nada para aumentar a capacidade comunicativa do aluno na língua, é lembrado é com aversão por milhares de aprendizes, para os quais a aprendizagem de línguas estrangeiras significou uma experiência tediosa de memorizar listas intermináveis de regras gramaticais inutilizáveis e vocabulário, na tentativa de produzir traduções perfeitas.⁶

Uma vez que se percebe que esse método exige pouca habilidade por parte do professor – pois testes de tópicos gramaticais e exercícios de tradução são fáceis de construir e podem ser também facilmente pontuados, além da questão da “não-necessidade” de um contexto, focando o aprendizado em nada que vá além da observação da gramática, tradução ou exercícios limitados – entende-se também o motivo pelo qual ele foi, e ainda é, utilizado. Em alguns casos, esse método pode, com sucesso, levar um aluno ao conhecimento necessário para a leitura de uma língua estrangeira.

Ao professor, autoridade em sala, cabe a tarefa de apresentar os tópicos gramaticais e as listas de vocabulário ao aluno e traduzi-los como forma de prática. Ao aluno, passivo, cabe memorizar as normas e as listas solicitadas. Esse método tende a ser nada interativo, e o aluno pode levar muito mais tempo para se comunicar na língua estrangeira, se comparado a outros métodos com enfoque na comunicação, ou nem mesmo alcançar tal objetivo.

⁴ *There is not usually any listening or speaking practice, and very little attention is placed on pronunciation or any communicative aspects of the language. The skill exercised is reading, and then only in the context of translation.*

⁵ As traduções foram feitas pelos autores deste texto e o original é trazido em nota de rodapé.

⁶ *It is ironic that this method has until very recently been so stalwart among many competing models. It does virtually nothing to enhance student's communicative ability in the language, It is 'remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations.*

Tendo em vista que o MGT não demonstrou êxito em preparar os alunos para usar, de forma comunicativa, a língua alvo, tem-se a popularização do Método Direto (MD) (LARSEN-FREEMAN, 2000). Este apresenta uma didática totalmente focada na habilidade de comunicação dos alunos, sugerindo um novo olhar para a metodologia de ensino de uma língua estrangeira. Como vemos em Zainuddin et al. (2011, p. 64):

A ênfase está nas associações diretas que o aluno faz entre os objetos e os conceitos e as palavras correspondentes na língua-alvo. Conecta-se o significado diretamente com a língua-alvo, sem passar pelo processo de tradução. A utilização da língua nativa, como no método da gramática e tradução, é evitada; a utilização da língua-alvo é enfatizada em todos os momentos. Neste método, os principais objetivos são que os alunos pensem e falem a língua. Portanto, não é permitido o uso da língua nativa.⁷

Dessa forma, as instruções em sala de aula são dadas exclusivamente na língua estrangeira. As quatro habilidades são estudadas desde o início; o vocabulário é apresentado por meio de mímicas, demonstrações ou recursos visuais e a gramática é ensinada indutivamente, ou seja, as regras são aprendidas por meio de formas linguísticas. A ideia principal desse método é a de que o ensino de uma segunda língua deve acontecer de forma mais semelhante possível ao da língua materna (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Vale ressaltar que esse método, apesar de significar uma grande revolução na metodologia de ensino de línguas, não obteve sucesso em escolas públicas, devido às restrições de orçamento, ao número elevado de alunos em uma sala de aula, ao tempo destinado às aulas e à formação deficiente do professor, comparada com uma escola particular e/ou de língua estrangeira. Isso explica o motivo pelo qual o método de tradução voltou a ser utilizado em escolas públicas na primeira metade do século XX. (BROWN, 2007).

O papel do professor, nesse caso, não é tarefa simples, devendo o docente estar bastante atento às necessidades da turma, visto que toda a aula deve transcorrer na língua estrangeira e várias explicações, assim como recursos extralinguísticos, podem ser necessários. A interação aluno-professor é ponto marcante nesse método; o processo de aprendizagem tende a ser mais significativo e o aluno tende a estar pronto para se comunicar mais rapidamente na língua estrangeira: “Embora o professor direcione as atividades da aula, o papel do estudante é

⁷ *The emphasis is on the direct associations the student makes between objects and concepts and the corresponding words in the target language. Meaning is to be connected directly with the target language, without going through the process of translating. The use of the native language, as in the grammar-translation method, is avoided; the use of the target language is emphasized at all times. In this method, the primary goals are for students to think and speak the language; thus, no use of the native language is allowed.*

menos passivo do que no Método de Gramática e Tradução. O professor e os alunos são como parceiros no processo de ensino/aprendizagem.”⁸ (LARSEN- FREEMAN, 2000, p. 28).

Outro método que apresentou uma proposta bastante diferente das existentes até sua época é conhecido como o Método Audiolingual (MA). O MA surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, como uma alternativa de aprendizagem rápida para os soldados, e tem por objetivo ensinar a língua estrangeira por meio de atividades de escuta de diálogos e da repetição destes, com pouca ou nenhuma explicação do professor, visando a uma proficiência semelhante ao de um nativo.

Essa metodologia se baseou na teoria behaviorista de Skinner – em que a aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos e estes são obtidos pelo reforço-estímulo do comportamento desejado e na premissa de que a língua é fala, não a escrita, e a língua é um conjunto de hábitos. Acreditava-se que muita prática em diálogos desenvolveria a proficiência da linguagem oral. Zainuddin et al. (2011, p. 66) discorrem acerca do que impediu o método de crescer em popularidade e uso:

A crença era de que os estudantes, por meio de muita prática, formariam um "hábito" e seriam capazes de falar a língua quando necessário. Embora a intenção era desenvolver falantes fluentes e proficientes, proporcionando muita prática oral dos diálogos e a utilização de inúmeros exercícios para ajudar nessa tarefa, a realidade era que proficiência em língua não era o resultado. Anos mais tarde, os alunos que estudaram com o método audiolingual ainda se lembravam dos diálogos, mas não podiam falar a língua estrangeira que tinham estudado. Assim, o método não foi bem-sucedido em alcançar o objetivo principal. Era demasiado prescritivo; não havia oportunidade proporcionada para uma comunicação "verdadeira" na sala de aula com o método audiolingual. Os alunos tinham sido ensinados um "script" e pessoas não falam seguindo um roteiro particular.⁹

Portanto, o professor que utiliza esse método deve fornecer materiais que priorizem o diálogo, promovendo uma aula baseada na memorização de frases com uma determinada estrutura e assim ir progredindo e alterando as estruturas a serem estudadas, bem como

⁸ “Although the teacher directs the class activities, the student role is less passive than in the Grammar-Translation Method. The teacher and the students are more like partners in the teaching/learning process.”

⁹ The belief was that students, through much practice, would form a “habit” and be able to speak the language when needed. Although the intent was to develop fluent and proficient speakers by providing much oral practice of the dialogues and the use of numerous drills to help in this endeavor, the reality was that language proficiency was not the outcome. Years later, students who studied with the audio-lingual method still remembered the dialogues but could not speak the foreign language they had studied. Thus, the method was not successful at accomplishing the main goal. It was too prescriptive; there was no opportunity provided for “true” communication to take place in the ALM classroom. Students had been taught a “script,” and people do not speak following a particular script.

promover exercícios de repetições para facilitar a memorização. O aluno – que primeiro precisa ouvir e falar, depois ler e escrever, como acontece na aprendizagem da língua materna – deve aproveitar os exercícios de repetição para gravar a estrutura gramatical da frase e para praticar a pronúncia e a entonação corretas.

Outro método bastante conhecido e que apresenta bons resultados, principalmente com os níveis iniciais, é o Método de Resposta Física Total (RFT). Nele os alunos são expostos a um grande número de instruções na língua estrangeira, que são compreendidas por meio de gestos e demonstrações feitas pelo professor. As aulas crescem em complexidade a cada nova lição, porém o método perde sua efetividade a partir do momento em que os alunos avançam em sua competência de uso da língua.

O papel do professor aqui é interagir com os alunos apenas na língua estrangeira, com comandos que possam ser gesticulados ou imitados e com frases que possam ser interpretadas sem a necessidade da tradução, usando o contexto para seu entendimento. O bom funcionamento desse método depende também do conhecimento dos alunos, do quanto eles conseguem estabelecer relações entre o que está sendo exposto e o que isso significa na língua materna.

Atualmente, influenciada pelas teorias de Hymes (competência comunicativa) e Vygotsky (aquisição da linguagem) a Abordagem Comunicativa (AC), cuja perspectiva teórica é aplicada por meio do Método de Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), é a mais aceita por alunos, professores e estudiosos. Nela o foco está em todos os componentes da língua envolvidos no processo de comunicação (Gramática, Pragmática, Discurso etc.).

O processo de aprendizagem da língua estrangeira, na perspectiva do ECL acontece por meio de aulas que envolvam todas as habilidades da língua – audição, leitura, fala e escrita –, as quais permitam aos alunos autonomia para focar no próprio processo de aprendizagem e que continuem aprendendo por si só, mesmo após o término da aula. Brown (2007, p. 47) faz algumas considerações sobre o método:

O ECL sugere que a estrutura gramatical pode ser melhor incluída nas diversas categorias funcionais. No ECL damos muito menos atenção para a apresentação aberta e discussão de regras gramaticais do que tradicionalmente se fazia. Usar uma grande quantidade de linguagem autêntica está implícito no ECL, como tentativa de construir fluência. É importante notar, contudo, que a fluência nunca deve ser incentivada às custas de comunicação inequívoca, clara e direta.¹⁰

¹⁰ *CLT suggests that grammatical structure might better be subsumed under various functional categories. In CLT we pay considerably less attention to the overt presentation and discussion of grammatical rules than we*

Nesse método, o papel do professor é, portanto, o de ser um guia, em vez da única fonte de conhecimento, funcionando quase como um “técnico” dos seus alunos, apontando quais aspectos que devem ser melhorados e qual a melhor forma para isso, selecionando atividades que possibilitem a imersão dos aprendizes em situações comunicacionais relevantes, visando a um uso autêntico da língua (RICHARDS; ROGERS, 2014). Já o papel do aluno é de ser responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, participando ativamente das aulas:

Os alunos têm agora que participar de atividades de sala de aula que foram baseados em uma abordagem cooperativa e não individualista de aprendizagem. Os alunos têm que ficar confortáveis em ouvir os seus colegas em trabalhos em grupo ou tarefas em pares, em vez de confiar no professor para um modelo. Espera-se que eles assumam um maior grau de responsabilidade pela sua própria aprendizagem. E os professores agora teve que assumir o papel de facilitador e monitor. Ao invés de ser um modelo para corrigir a fala e a escrita e um com a responsabilidade principal de fazer com que os alunos produzam muitas frases sem erros, o professor tem que desenvolver uma visão diferente dos erros dos alunos e de seu próprio papel na facilitação da aprendizagem de línguas.¹¹

Existem, ainda, vários outros métodos/abordagens, não tão conhecidos, que surgiram a partir do que já se tinha a respeito do ensino de uma língua estrangeira, alguns com maior aceitação do que outros, mas todos com alguma contribuição para o desenvolvimento do processo de ensino de línguas. São exemplos: *The Oral Approach/Situational Language Teaching, The Series Method, The Community Language Learning, Suggestopedia, The Silent Way, The Natural Approach*.

(Multi) Letramento e Pós-Método

traditionally did. Using a great deal of authentic language is implied in CLT, as we attempt to build fluency. It is important to note, however, that fluency should never be encouraged at the expense of clear, unambiguous, direct communication.

¹¹ *Learners now had to participate in classroom activities that were based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. Students had to become comfortable with listening to their peers in group work or pair work tasks, rather than relying on the teacher for a model. They were expected to take on a greater degree of responsibility for their own learning. And teachers now had to assume the role of facilitator and monitor. Rather than being a model for correct speech and writing and one with the primary responsibility of making students produce plenty of error-free sentences, the teacher had to develop a different view of learners' errors and of her/his own role in facilitating language learning. (RICHARDS, 2006, p. 5).*

Com tantos métodos disponíveis para o estudo e para prática, podemos questionar qual ou quais deles estão mais próximos da nossa atual situação de sala de aula e mais abertos ao multiletramento.

Inicialmente, entendamos os conceitos de letramento e multiletramento. O primeiro começou a fazer parte do contexto educacional com mais força a partir dos anos 1980. Este é “[...] o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e [envolve-se] nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 17-18), e neste o indivíduo tem que analisar e se posicionar criticamente diante dos textos. O projeto de letramento em uma língua estrangeira é bastante rico, tendo em vista os aspectos culturais envolvidos nesse processo: “Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma *prática sociocultural*, ou, melhor dizendo, uma *série* de práticas socioculturais variadas”. (BRASIL, 2006, p. 99). O professor de Língua Inglesa, neste caso, precisa fornecer muito mais do que apenas estruturas gramaticais; é necessário contextualizar todo o processo de aprendizagem.

Já o multiletramento faz com que métodos antigos, tradicionais, de ensino, tanto em língua estrangeira quanto em qualquer outra matéria, sejam repensados e reinseridos em nossas salas de aula. Multiletramento, segundo Dionísio (2006 apud BALADELI, 2011, p. 9), “[...] incorpora outros tipos de letramentos ao letramento convencional; científico, visual, midiático, crítico, digital, entre outros que surgem como demandas para interpretar novos arranjos textuais”, e está também relacionado com a grande era tecnológica em que vivemos.

Diante da evolução da tecnologia digital, o que vem sendo evidenciado é o uso da língua(gem) em suas diferentes representações (verbal, visual ou sonora). Surge desse cenário a demanda de novos letramentos que proporcionam aos sujeitos as condições necessárias para compreender a convergência entre as linguagens e o papel da tecnologia como suporte e meio de novas práticas discursivas. Nesse contexto está o multiletramento como a habilidade interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações. (BALADELI, 2011, p. 9).

Na primeira década do século XXI, quem determina o que será aplicado em sala de aula é o professor que reflete e elabora materiais que sejam condizentes com a sua realidade; passa-se, assim, a “[...] considerar o contexto social na produção do conhecimento e promover o diálogo entre as teorias, para que a redescritção de temáticas e do papel dos professores venham a auxiliar a construção de uma pedagogia de base pós-moderna [...]”. (PALLÚ, 2013, p. 201).

Kumaravadivelu (1994) propõe dez estratégias – advindas dos conhecimentos teórico, empírico e pedagógico relacionados ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua – que resumem os princípios do Pós-método, a saber:

a) maximizar as oportunidades de aprendizagem, (b) facilitar a interação negociada, (c) minimizar descasamentos perceptuais, (d) ativar a heurística intuitiva dos alunos, (e) incentivar a consciência linguística, (f) contextualizar o *input* linguístico, (g) integrar as habilidades linguísticas, (h) promover a autonomia do aluno, (i) aumentar a consciência cultural e (j) assegurar a relevância social.¹²

Assim como Kumaravadivelu (1994, 2001), Prabhu (1990) trata do pós-método e afirma que não há ‘o melhor método’, porque tudo depende para quem, onde, por que e para que o método é direcionado, ou seja, cada indivíduo se adapta melhor a um, ou mais; logo, fatores sociais, culturais, educacionais e pessoais devem ser levados em consideração. Isso reforça o papel ímpar do professor – agora estimulado a criar seus próprios métodos – uma vez que é ele quem conhece melhor seus alunos e seu contexto de prática pedagógica.

Desse modo, é necessário ao professor: empenhar-se em afetar a vida de seus alunos, aprofundar o conhecimento pedagógico; conscientizar-se sobre os amplos problemas da política educacional e desenvolvimento social; trabalhar de modo interativo e colaborativo; aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem; desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem; mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação. (CELANI, 2001).

Considerações Finais

Tendo em vista o conceito de multiletramento e o ensino que língua estrangeira, mais especificamente de Língua Inglesa, sabe-se que a realidade da sala de aula precisa de um profissional que leve em consideração a importância de um leque de informações e de ferramentas no ensino e aprendizagem, de modo a saber lidar com a carência de materiais e de tempo que a escola acaba proporcionando.

¹² a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) raise cultural consciousness and (j) ensure social relevance (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32).

Com isso, percebemos que o Método de Gramática e Tradução, embora bastante adotado pelos professores por sua didática um tanto simples, não se mostra efetivo nesse contexto de multiletramento, pois não consegue formar alunos que se comuniquem na língua inglesa no pouco tempo previsto para cada tópico gramatical. Pode, ainda, não motivar o aluno em direção a um aprendizado eficaz, visto que não estabelece uma relação com o conhecimento prévio dele. Além disso, ele não dá conta de fornecer tudo o que uma língua nova tem a oferecer aos alunos. Estes teriam que trazer consigo uma “bagagem” grande de conhecimento prévio para fazer relações e análises nos diversos textos lidos na língua estrangeira.

Quanto ao Método Direto, conclui-se que muito embora haja a abertura para o multiletramento, ele não se encaixa no atendimento às demandas das escolas públicas, principalmente pela necessidade de professores fluentes na língua-alvo, irrealidade no contexto escolar público brasileiro. Além disso, desvalorizam-se todo o conhecimento linguístico e as estratégias de comunicação que o aluno já possui; e o professor, no centro do processo, detentor do conhecimento, não permite ao aluno a autonomia tão importante nesse processo.

O Método Audiolingual se mostra um método totalmente voltado a comunicação, no entanto, também não é eficaz em salas de aula, mesmo estando aberto ao multiletramento, pois, como vimos anteriormente, os alunos memorizam as frases – não aplicáveis à conversação real – e suas estruturas, mas isso não os torna falantes da língua, já que desempenham um papel passivo e a comunicação é centrada no professor. Ademais, atingir um nível de proficiência semelhante à de um nativo – objetivo do método – com a carga horária disponível para o ensino de línguas nas escolas públicas no Brasil é tarefa impossível.

Situação semelhante acontece com o Método de Resposta Física Total, que se torna inviável para ser aplicado em sala de aula, em função da sua exigência de um número reduzido de alunos por sala, pela desmotivação que causa nos alunos os quais possuem um nível acima do básico, pela necessidade de um professor com boa imaginação para conseguir explicar conceitos por meio de comandos/gestos, e, como os dois métodos anteriores, pela marginalização da língua materna, ao desconsiderar o conhecimento linguístico e as estratégias de comunicação e aprendizagem que o aluno já detém.

Creemos, portanto, que, dentre os métodos aqui apresentados, o mais próximo do que precisamos hoje em sala de aula seja o Método Comunicativo de Línguas, por apresentar atividades que envolvem o compartilhamento de informação, a negociação de significados e a interação, promovendo espaço para o multiletramento em sala e em todo o processo de aquisição

da nova língua. A ideia do professor como um “guia” de conhecimento funciona muito bem na realidade em que vivemos. De posse do material fornecido pela escola, o docente pode trabalhar todos os aspectos da língua em uma mesma aula, sem priorizar a fala e enfraquecer as demais habilidades, levando em consideração as características individuais do aluno, seu contexto, seu grau de conhecimento etc. No entanto, vale ressaltar que a ideia nesse método também é usar a língua estrangeira em todo o tempo possível de aula, mas isso ainda é frágil em nossas escolas, de modo que o sucesso dessa estratégia depende muito do que a turma já possui de conhecimento e da maneira como o professor utiliza a língua.

Independentemente do método adotado pelo professor, observa-se que existe uma grande lacuna entre o planejamento do professor e a expectativa do aluno. Torna-se então necessário motivar os alunos para aprender uma nova língua e o professor a buscar, continuamente, o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. A formação de um professor de língua inglesa precisa ser contínua, haja vista que este lida com uma língua que está em constante mudança.

Em suma, não existe um modelo ideal de professor ou um método sem pontos fracos. O que existe, e deve ser posto em prática, é um conjunto de técnicas e de abordagens que permitam um processo de aprendizado contínuo e significativo. E o sucesso disso depende das condições oferecidas, para que esse processo aconteça, tanto pelo professor quanto pela escola, e da postura escolhida pelos alunos. Conforme ratifica Celani (2009), não há uma receita pronta, um método ou abordagem perfeita. O professor de língua estrangeira precisa não apenas lecionar, mas se preocupar quanto aos porquês, para quê, como e o que ensinar, ou seja, assumir o papel de pesquisador da própria prática pedagógica – o que se efetiva por meio de uma formação continuada.

Referências

ABDULLAH, Sayeh S. *A Contrastive Study of the Grammar Translation and the Direct Methods of Teaching*. 3. ed. International Conference on Business, Economics, Management and Behavioral Sciences (ICBEMBS'2013) January 26-27, Hong Kong (China). 2013.

BALADELI, Ana Paula. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. *E-escrita*. Revista do curso de letras da UNIABEU. Nilópolis, v. 2. n. 4. Jan-Abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília: 2006.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Person Education, 3. ed. 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. O. *O Professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. *Revista Nova Escola*, ed. 222, maio 2009.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984. LARSEN-FREEMAN, Dianne. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 2000, p. 18-29. Disponível em: <<http://let590.files.wordpress.com/2013/01/larsen-freeman-techniques-and-principles-in-language-teaching.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PALLÚ, Nelza Mara. *Que Inglês Utilizamos e Ensinamos?: reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

PRABHU, N. S., There Is No Best Method-Why?. *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 2. National University of Singapore. (Summer, 1990), pp. 161-176. Disponível em: <<http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. United States of America, New York: Cambridge University Press. 2006. Disponível em: <http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. ed. Italy: rotolito lombarda s.p.a. cambridge university press, 2014.

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan, 3. ed. 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZAINUDDIN et al. Methods/Approaches of teaching ESOL: A Historical Overview. In: *Fundamentals of Teaching English to Speakers of other Language*. 3. ed. 2011. Disponível em: <http://www.kendallhunt.com/uploadedFiles/Kendall_Hunt/Content/Higher_Education/Uploads/CH11_Zainuddin_3e.pdf>. Acesso em: 25 Jul. 2014.

Recebido em: 15 de novembro de 2017.

Aceito em: 22 de dezembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

Poéticas orais no Norte e a Quarta Morada do Rei Sebastião

Oral poetics in the North and the Fourth Residence of King Sebastian

Fernando Alves da Silva Júnior¹
Sônia Moraes do Nascimento²

RESUMO: Este artigo pretende discutir a presença do rei Sebastião no Norte do Brasil, especificamente em Viseu/PA, a partir das poéticas orais que circulam pela região. A metodologia de pesquisa segue os pressupostos de Alberti (2005), Brandão (2007), Geertz (1989, 2009) e Oliveira (2006). Os teóricos que abordam o tema são: Braga (2001), Maués (1990, 2005), Pereira (2008), Santos (2009), Silva (1993), Silva (2010) e Souza (1999). O objetivo desta pesquisa é problematizar a presença do sebastianismo na Pedra do Gurupi em Viseu (PA) como a Quarta Morada de Dom Sebastião no Norte, conforme atestam os relatos orais colhidos para este trabalho.

Palavras-chave: Sebastianismo; Viseu; Poéticas Orais; Quarta Morada.

ABSTRACT: This article intends to discuss the presence of the king Sebastian in the North of Brazil, specifically in Viseu, state of Pará, based on the oral poetics that circulate in this region. The research methodology follows the recherches of Alberti (2005), Brandão (2007), Geertz (1989, 2009) and Oliveira (2006). The theorists that approach the theme are Braga (2001), Maués (1990, 2005), Pereira (2008), Santos (2009), Silva (1993), Silva (2010) and Souza (1999). The objective of this research is to problematize the presence of sebastianism in the Pedra of Gurupi in Viseu (PA) as the Fourth residence of Dom Sebastian in the North, as evidenced by the oral reports collected for this work.

Keywords: Sebastianism; Viseu; Oral Poetics; Fourth Residence.

Introdução

Neste artigo, acerca do sebastianismo na Pedra do Gurupi e na Ilha da Iara, pretendemos apresentar a quarta morada do Rei Sebastião; tendo em vista a proposta de Maué (2005) da existência de alguns espaços próprios do Rei Encantado no litoral norte brasileiro. Para tanto, o trabalho requereu pesquisas de campo metodologicamente voltadas para a etnografia, em Brandão (2007), Oliveira (2006), Geertz (1989, 2009), e para a história oral, em Alberti (2005),

¹ Doutorando em Estudos Literários (UFPA/CAPES). E-mail: macuninfeta@gmail.com

² Graduada em Letras (UFPA). E-mail: sonia.mnascimento@hotmail.com

pois a gravação com alguns moradores do município de Viseu (PA) foi imprescindível, considerando-se os poucos trabalhos realizados sobre a Pedra e a Ilha.

A Pedra do Gurupi é uma formação rochosa situada no ponto de interseção do Rio Gurupi com o oceano Atlântico. A Ilha da Iara ou Irara, por sua vez, localiza-se no leito do Rio Gurupi, por conta de sua proximidade com o município de Viseu, sendo hoje habitada por algumas famílias. Ferreira (2013, p. 48), ao mencionar as “tradições populares” do município de Viseu, expõe que a Ilha da Iara trocava constantemente de lugar com a Pedra do Gurupi, fenômeno que foi interrompido pelo padre Vigário da Paróquia quando este as banhou com água benta, único recurso, segundo a credence local, possível de cessar tal movimento. Essa explicação motivou os moradores locais a creditarem ao padre o equívoco de benzê-las justamente quando estavam em locais não naturais, ou seja, justifica hoje a Pedra do Gurupi ocupar o espaço que antigamente era próprio da Ilha da Iara.

Nas pesquisas de campo, não encontramos registro ou relato que nomeassem o padre que “benzeu” a Pedra e a Ilha. Entretanto, é de comum acordo que foi o padre vigário que “benzeu”, “banhou a pedra com água benta”, o “Padre Cabano”, segundo nos informou seu Josias de Viseu. Vale dizer que, de acordo com nossas pesquisas bibliográficas, a relação desse Vigário com Viseu inexistente. Mesmo assim, seu Raimundo narrou que o encontro desse religioso com a Pedra e a Ilha “faz cento e poucos anos” ou ainda que o fato ocorreu “noutro tempo”. Por isso concluímos que a relação desse vigário com Viseu é menos desconhecida que lendária. O senhor Jardel traz a seguinte explicação:

Meu avô contava que os negros fugiram de lá dos quilombolas e vieram numa canoa pequena aí chegaram aí na ilha da Iara eles enterraram o ouro. Quando fugiram de lá eles roubaram, aí quando chegaram aí enterraram o ouro, aí o Rei veio atrás não achou o ouro, amaldiçoou o ouro era por isso que a ilha da Iara se deslocava com a Pedra. Aí quando veio o padre aí levaram ele lá ele foi benzeu a ilha da Iara. Aí nunca mais se trocou. Isso é o que eles falam.

O senhor Jardel é muito claro ao explicar que a motivação do trânsito ente Ilha e Pedra se deu por intervenção do Rei Sebastião, motivado pelo enterramento de ouro pelos negros na Ilha da Iara, conhecida em Viseu como filha do Rei. O que se embrinca na história da Pedra é um poço encantado situado em algum espaço da Ilha, e a pessoa que encontrar uma corrente e conseguir puxá-la, será por um lado recompensado com o ouro lá enterrado e, por outro, amaldiçoará toda a redondeza de Viseu, pois o mundo encantado virá à tona.

História do Rei Sebastião

Santos (2009, p. 62-64) explica a crença nas lendas sebastianistas da seguinte forma: “dois fatos podem ser apontados como principais motivadores do afloramento do Sebastianismo em Portugal. Um deles, a relativa decadência em que se encontrava o império, [...]”. Outro motivador, segundo a autora, foi a “morte do jovem rei de Portugal, D. Sebastião, em guerra contra os mouros”. E “as esperanças portuguesas no futuro foram depositadas em torno da figura de Dom Sebastião” ficando conhecido como o “desejado”. O Rei, “acreditando na predestinação de Portugal e na sua própria para comandar o exército vitorioso e estabelecer o grande Império Cristão, sob a ‘Vontade Divina’”, partiu para o Marrocos, a fim de expandir o império português, de modo que “a derrota tornou-se inevitável, vindo a correr praticamente, um holocausto do exército português” (SANTOS, 2009, p. 65).

Desse acontecimento surgem duas versões acerca do rei morto em combate. A primeira explica que o corpo do Rei foi entregue a Portugal como símbolo da derrota do povo lusitano; a segunda dá conta de que o corpo do Rei jamais fora encontrado, ou seja, um corpo que não foi reavido justifica o encantamento do Rei, motivo para a disseminação do sebastianismo.

Dessa feita, Portugal difundiu “a crença de que D. Sebastião não morrera” e tal prerrogativa se espalhou por todas as colônias portuguesas. O Sebastianismo, segundo Santos (2009, p. 65), se fragmentou sem, no entanto, perder sua essência, adequando-se aos novos espaços. Com base essa fragmentação, em Viseu, o senhor Milton relata o seguinte evento com o Rei Encantado:

É que que quando foi seis horas da manhã lá vem o cavaleiro por riba da água, tha, tha, tha... agarrou no barco dele e disse o barco vai pra São Luiz, vai pra São Luís, o que é o carregamento? E disseram já tá comprometido ou está disposto a venda? Não está disposto a venda? Eu compro toda a mercadoria. Você compra? Compro, pode soltar tudo aí (dentro d’água?). É dentro da água é. Soltaram lá a mercadoria. Ele perguntou quem tem coragem de buscar o dinheiro comigo, ah! Aí não, Aí não, aí o cozinheiro, e que eu não me lembro do nome do cozinheiro. O cozinheiro disse que tinha coragem de ir. Então monte aqui na garupa do cavalo. Ele montou, ele disse: O barco pode ir, pode sair esperar ele, que ele vai por terra, tá certo. Saíram. Mandou fechar os olhos. Fechou os olhos quando pensou que chegou lá palácio pai d’égua a estiva estava lá tudo forma de canoinha, muito bonita lá na cidade, muito bonita e aí só que não deram comer pra ele. Ele não comeu. Chega conta o dinheiro pra ele e disse eu vou lhe levar pra São Luiz, você vai ficar lá na Doca visa bem o barco. Aí você trepa para o leme do barco, da embarcação e aí o cara foi levar ele lá. Parece que o barco atracou e ele embarcou. Aí ele começou a tomar uma aqui outra ali e publicou que ele tinha ido no Lençol e as notícias corre aí na cidade. Mandaram ir, aí as autoridades mandaram chamar ele. Você foi no Lençol? Fui. Você foi e viu o Rei Sebastião? Vi. Vamos aqui, pegaram e levaram ele para um quarto onde tinha retrato de gente de todo jeito. Qual e deles, o Rei Sebastião. Olhou e disse, aqui ele não está, doutor ele não tá aqui.

Então você não foi no Lençol que ele tá aí no meio dos outros. Não aqui não, levaram pra outro quarto tinha dois retratos, Rei Sebastião e o retrato de Jesus Cristo. E foi olhou e disse e disse é aquele ali. E você foi lá. Aí foi fuzilar ele. Eles têm medo de desencantar o Lençol, porque se desencantar o Lençol, o Lençol sobe e São Luis vai pro lugar dele. É isso. Isso que é o medo dele, tem medo de desencantar o Lençol que é uma capital, o Lençol é São Luis e São Luis se encantar. Então eles fazem toda a procura eliminar aquela pessoa e de primeiro eles procuram muito jeito desencantar (Silva, Milton Monteiro, Viseu-PA, 11 set. 2013).

Outro local que manifesta situações semelhantes às descritas pelo senhor Milton é exposto por Patrícia Souza (1999, p. 32-38), acerca da Ilha de Maiandeuá, Maracanã (PA), ao assegurar que:

Mayandeuá, a cidade encantada que ficava no fundo do lago, hoje conhecido como “lago da princesa” e prossegue afirmando que “a princesa encantada do Mayandeuá seria filha de Dom Sebastião e teria certa vez aparecido a três pescadores pedindo para ser desencantada (...) Se a princesa chegasse a ser desencantada, ocorreria uma inversão: a cidade dos encantados viria a tona e outras cidades, como Belém do Pará afundariam. Trata-se de uma ideia messiânica claramente associada ao sebastianismo português”.

Assim, na Amazônia Oriental, o Rei Sebastião é encoberto por praias e pedras, como a Pedra do Gurupi (Viseu), a Pedra do Rei Sabá (São João de Pirabas), Maiandeuá (Ilha de Algodal no município de Maracanã) e Ilha dos Lençóis. O rei Sebastião “só poderia estar encoberto num lugar ermo, também escondido, fruto do sobrenatural. Seria uma ilha encoberta”, isso porque o “encoberto vive retirado numa ilha que também é encoberta. Essa ilha encantada, invisível, impossível de se localizar de maneira definitiva, e que não figura em nenhum mapa, surge, contudo, das brumas diante dos navios em apuro”; desse modo, o “sebastianismo é filho das ilhas” (SILVA, 2010, p. 102-103).

O Rei Sebastião no Nordeste Paraense

O sebastianismo, segundo Pereira (2008, p. 149), ocorre no Brasil em virtude da presença das encantarias, como exemplo dos “filhos do rei Sebastião”, na ilha dos Lençóis, Maranhão. Essa ilha é considerada “uma ilha encantada, enquanto lugar privilegiado para a morada de El Rei Dom Sebastião”. (PEREIRA, 2008, p. 149).

Ainda de acordo com Pereira (2008, p. 152-153), percebemos que “o mito do sebastianismo possui grande força naquela região, estando metamorfoseado na lenda do ‘touro encantado’”. Acredita-se que tal crença não esteja presente somente na credence do povo maranhense, mas em toda a “população do litoral Norte” e suas raízes históricas. Segundo Braga

(2001, p. 21), ligam-se ao “messianismo português [que] é resultante da convergência de três correntes: duas correntes de natureza eminentemente religiosa (judaísmo e cristianismo) e uma corrente política”. Aqueles que prosperarão, mediante as profecias de um rei que ressaltaria o prestígio político de Portugal, serão “os dois grandes ‘profetas’: Gonçalo Anes, o sapateiro de Trancoso, e o jesuíta Antônio Vieira” (BRAGA, 2001, p. 22).

No Brasil, o sebastianismo pode ser percebido também na religiosidade do catolicismo, no denominado culto a São Sebastião, apesar de alguns afirmarem que as duas entidades não são a mesma pessoa, mesmo com o culto de aniversário coincidir com a data de vinte de janeiro. Essa data é explícita nas trovas de Gonçalo Anes Bandarra¹, ao ressaltar que o aniversário de dom Sebastião, rei de Portugal, corresponde ao dia da festividade de São Sebastião no Brasil. Essa festividade em Carutapera (MA), cidade vizinha de Viseu, dura dez dias, cujo término acontece no dia vinte e dois de janeiro. A respeito dessa data, é digno de nota o que sugere Maués (1990, p. 102) acerca da festividade de São Sebastião (Oxossi) na Umbanda, uma entidade encantada. Essas divindades, grosso modo, são estabelecidas pela “corrente-do-fundo [que se trata de] uma doença provocada por uma categoria específica de encantados, caruanas”, entidades comuns nos terreiros de pajelança de Viseu. Vejamos o que a pajé viseuense diz acerca desse momento:

Aquí no terreiro ela (Erundina) já baixou uma vez, numa filha de santo minha, mas é Mariana, Jarina, a Erundina quase a gente não ouve falar, mas é Mariana que ela sempre vem nos terreiros. Tem natural cada uma desce né, porque aqui no meu terreiro elas só vêm, né, doutrinam e vão embora. [...] eu não sou muito fundada na história de Mariana, Jarina, só sei que elas são filhas do Rei Sebastião, dizem que são três maresias encantadas lá na praia do lençol, né, e Jarina é encantada, numa delas, eu acho que todas três né, porque são três irmãs, são três maresias. (Pajé Deusa, Viseu-PA, 14 set. 2013).

Pela voz de outro narrador é permitido entender um pouco mais sobre essa figura emblemática da religiosidade popular quando o senhor Manoel Ademir diz que, caso o “Rei Bastião” se agrada da pessoa, ele aparece para colocar o vulgo no caminho mais seguro de suas decisões. Na narrativa contada por este narrador, explica-se que o irmão dele

veio pra Serra do Piriá levou uma caboquinha lá da serra pra mulher dele, era sobrinha de papai, Antônia, ela era bem novinha, passou uns dias apareceu um, um, um, ela se atou lá passou um negócio dum, se incorporou um negócio de espírito nela, se incorporou nela, aí ela falou, era Rei Bastião, falou e disse dizendo pra ela que era falando nela mesma que pra papai cavar um poço (...) que ia dá agua boa lá que depois que o papai encaixotasse tudinho, tampasse, zelasse. (Manoel Ademir, Viseu/PA, 11 set. 2013).

Em tal fala ressoam as observações de Maués (1990, p. 103), quando o autor afirma que a “motivação do agente é o ‘agrado’, isto é, o caruana escolhe aquela pessoa, por gostar dela, para poder manifestar-se. A pessoa não pode resistir por si mesma” e, diante de tal narrativa, a personagem do senhor Manoel evidentemente era escolhida pelo encantado, o que podemos conferir quando ele relata que seu pai, residente na praia da Ilha da Iara, recebeu um “intimado” de um caruana, assim ele poderia ali morar, com a ressalva de que não promovesse festa, ou qualquer atividade *sui generis* que gerasse movimentação desordenada na ilha. Ele não cumpriu as deliberações do encantado e, com isso, eventos naturais inexplicáveis ocorreram durante a realização de uma festa. O narrador nos explica melhor acerca desse caso:

Meus irmãos foram bater pra Fernandes Belo buscar uma aparelhagem, mandaram chamar times. Quando foi dia seis de setembro, a maré já tava lançando grande, quando foi de tarde a maré veio descendo foi cavando uma barreira grande, do tamanho que tinha a rua da praia, foi crescendo a barreira, por dentro da terra, chegou perto da linha de casa, no dia seguinte, quando foi de noite que teve a festa a maré veio chegando derrubando na frente todinho, foi jogando uma contra as outras e foi prejuízo, não tem mais nem uma ponta de terra. Então, e a casa dela, e a casa dela caiu porque derrubemos a casa dela, da, da, dessa que se atoava. (Manoel Ademir, Viseu/PA, 11 set. 2013).

Compreendemos que esse evento não esperado ocorreu devido à presença do rei encantado da Pedra do Gurupi que rege também a praia da Ilha da Iara, confirmando a presença desses encantados, seres invisíveis que se apresentam durante os rituais incorporados no “pajé”, isto é, o xamã.

Maués (2005, p. 264) explica também quais são as três principais moradas do Rei Sebastião no Norte brasileiro: a primeira é a Ilha de Maiandeuá, visto que na ilha de Algodão (Maracanã/PA) “se situam a praia e o lago da princesa, que é a filha do rei”; a segunda é a Ilha de Fortaleza (São João de Pirabas/PA) “onde existe a ‘pedra do rei Sabá’ e o ‘coração da princesa’”; e, por fim, o antropólogo cita que “o mesmo acontece com a ilha dos Lençóis, no litoral do Maranhão, que é menos referida ainda na região do Salgado: esta é a terceira morada do rei Sebastião”. Acrescentamos que a quarta morada do rei Sebastião é a Pedra do Gurupi que, igualmente às demais citadas por Maués, é contígua a uma ilha encantada habitada por uma princesa, conhecida localmente como a filha do rei.

O Sebastianismo na Pedra do Gurupi

A relação atribuída ao envolvimento mítico entre a Pedra do Gurupi e da Ilha da Iara também é observável em Cascudo (2001, p. 279), para quem Iara é o “nome convencional e literário da mãe-d’água, ig, água; iara, senhora”. Mais adiante, observando o vocábulo mãe d’água, compreende-se “por mãe-d’água a sereia europeia, alva, loura, meio peixe, cantando para atrair o namorado, que morre afogado querendo acompanhá-la para bodas no fundo das águas” (CASCUDO, 2001, p. 348). Nesse contexto, observa-se que nas águas há seres encantados que povoam o imaginário amazônico, e a Iara, enquanto senhora das águas, se assemelha a Iemanjá, “rainha do mar”, entidade presente nos ambientes de umbanda.

Reiterando as teorias acerca das cidades submersas, no universo da lenda da Iara encontram-se seres encantados que “vivem no fundo das águas brasileiras, cidades castigadas no seu orgulho. Em certos momentos as vozes de seus encantos habitantes ressoam em cantos, atravessando os ares sons de clarins, rufos de tambor, gritos aclamações” (CASCUDO, 2010, p. 229). É digno de nota o que diz o pesquisador potiguar do folclore brasileiro a respeito da mais bela história de cidades submersas na Amazônia, a da foz do rio Gurupi, a famosa morada do rei Sebastião no Pará, ou seja, a Pedra do Gurupi:

A mais bela lenda da cidade encantada é Amazônia. Na foz do rio Gurupi, 9 milhas da cidade de Viseu, no Pará, existe um grande rochedo, em que se cava uma profunda gruta. É crença entre os povos que ali sobre o rochedo, houve uma cidade, que foi por uma inundação arrastada para o fundo do rio: nas noites claras de luar, ouve-se distintamente, lá embaixo, um rumor de vozes humanas e repiques de sinos.

Pode-se acrescentar que, segundo alguns entrevistados, nesse lugar ouve-se galo cantar, boi berrar, cavalo relinchar etc. Segundo seu Raimundo Ferreira (Viseu/PA, 09 set. 2013), ele não viu, mas ouviu, como tantos outros, esses “movimentos” audíveis e perceptível e, também, o pescador que por essas bandas do rio Gurupi se aventurar, arrisca-se a ser atraído pelo Rei Sebastião e ser por ele incorporado. Essa “possessão” serve para comunicar aos praianos as determinações do Rei Encantado, ou seja, as condições de permanência no local. Logo, caso os pescadores agradem o rei, ele indica os locais propícios de água potável e peixe fácil.

Portanto, como preconiza Ferreira (2013, p. 48), esses barulhos não são perceptíveis a todos, “não se consegue identificar e nem todas as pessoas são capazes de enxergar os riscos e rabiscos”, conscientizando o ideário local sobre aqueles que afirmam ter algo de especial com relação ao misticismo. E aqueles que não respeitam essa crença tendem a ser punidos, impedidos de usufruírem da pesca nas encostas da pedra ou serem acometidos por enfermidades, sendo uma constante para aqueles que agridem tanto a Pedra do Gurupi quanto

a Ilha da Iara. Nesse viés, as histórias que circundam essas entidades são excelentes modeladores sociais contra a predação ambiental nas águas de Viseu (PA).

Ouve-se contar em Viseu que era comum a Pedra do Gurupi trocar de lugar com a Ilha da Iara. Observamos esse ressoar de vozes, principalmente nas falas do senhor Raimundo, da Pajé Deusa e do senhor José Maria que, entre outras informações, dizem:

[...] ia assim, vamos dizer assim, hoje é segunda, né? Aí tinha sinal, quando a Pedra estava lá no lugar dela, aí começava aparecer um vento. É bem forte a aí a Ilha ia, quando espantava que não se mudava. A Pedra vinha pra cá e a Ilha ia pra lá. E verdade que quando a, a, a, pe... comé a Ilha ia pra lá era motindade de vento. Era bem pouquinho, era, era não tinha vento, bem pouco e uma Ilha no meio do oceano daquele, agora quando a Pedra se mudava nesse dia ninguém num podia andar no meio de Viseu. Aquela maresia tudo quanto não prestava (BORGES, Raimundo Ferreira, Viseu-PA, 9 set. 2013).

[...] Eu ouvia quando era muito era inverno chovia, chovia, se ouvia estrondo da pedra, a minha avó que era índia, ela contava pra gente, que realmente essa Pedra se mudava de lugar que inclusive veio o padre pra benzer a Pedra por que um dia amanhecia num lugar no outro dia amanhecia no outro, mudava justamente aqui nesse rio Gurupi que se trocava era a Ilha da Iara que você fala com a Pedra do Gurupi (PAJÉ DEUSA, Viseu-PA, 14 set. 2013).

[...] É, é, é, essa Pedra ela tem um mistério e essa Ilha também tinha um mistério e este mistério, é que a Pedra se mudava pro lugar da Ilha e a Ilha se mudava pro lugar da Pedra. Só que existia um certo Reino Encantado. Quando descobriram o segredo que essa Pedra desse reinado a Pedra não saiu mais de lá e é época de lua cheia que se trocava, a Ilha ia pro lugar da Pedra e a Pedra vem pro lugar da Ilha (GONÇALVES, José Maria, Viseu-PA, 07 set. 2013).

São esses os eventos que denunciam a presença do Rei Sebastião no município de Viseu, apresentando uma morada que serve, sobretudo, para explicar esse modo singular da população local em criar sentido para os fenômenos que os surpreendem, mas também para determinar os modos de se relacionar com os espaços naturais, uma vez que é sob o prisma do Rei que o morador local enfrenta a pesca ou utiliza os ambientes naturais, o que deixa manifesto uma relação com o outro. Desse modo, o sebastianismo é, aos nossos olhos, um conceito que deixa subjacente uma relação de respeito com o espaço que se habita.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BRAGA, Pedro. *O Touro Encantado da Ilha dos Lençóis: o sebastianismo no Maranhão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Revista Sociedade e Cultura*. v. 10, n. 1, 2007, p. 11-27.

FERREIRA, Odete Nogueira Pereira. O município de Viseu e seus administradores. In: SIMÕES, Maria do Socorro Galvão. *Da Pré-história à Modernidade: navegando entre o rio e a floresta em busca das origens*. Belém-PA: IFNOPAP/UFPA, 2013.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *Obras e Vidas: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. *A Ilha Encantada: medicina e xamanismo*. Belém. UFPA, 1990.

_____. Um aspecto cultural do caboclo amazônico: A religião. *Revista Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, 2005.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Trabalho do Antropólogo*. Brasília: Paralelo; São Paulo: UNESP, 2006.

PEREIRA, Madian de Jesus Frazão. A encantaria e “os filhos do rei Sebastião” na ilha dos Lençóis. In: MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira. *Pajelança e Religiões Africanas na Amazônia*. Belém (PA): EDUFPA, 2008.

SANTOS, Tania Lima dos. *A (re)Escritura Mítica do Sebastianismo no Romance D’a Pedra do Reino, de Ariano Suassuna*. Universidade Federal da Paraíba – Programa de Pós-Graduação em Letras (Dissertação de Mestrado). João Pessoa-PB, 2009.

SILVA, António Luís Cerdeira Coelho e. *Imagens de D. Sebastião no Portugal Contemporâneo*. Universidade de Coimbra – Faculdade de Letras (Dissertação de Mestrado). Coimbra, 1993.

SILVA, Claudicélio Rodrigues da. *As Ilhas da Encantaria: o Rei Sebastião na poesia oral nutrindo imaginários*. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, Patrícia Inês Garcia de. *Mayandeuá: espaço e imaginário em narrativas de uma comunidade do litoral paraense*. Universidade Estadual de Campinas – Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária (Dissertação de Mestrado). Campinas, SP, 1999.

Recebido em: 12 de novembro de 2017.

Aceito em: 22 de dezembro de 2017.

TABULEIRO DE LETRAS

RESENHA

Olhar africano no tornar-se feminista: Por uma nova geração no mundo de Chimamanda

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

La mirada africana en convertirse en feminista: Por una nueva generación en el mundo de Chimamanda

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE

Ineildes Calheiro¹
Eduardo Oliveira²

RESUMO: A resenhada, Chimamanda Ngozi Adichie, autora do best-seller internacional *Americanah*, é feminista, negra, nigeriana nascida em Enugu, em 1977, com obras publicadas desde 2008. Vive entre a Nigéria e os Estados Unidos devido a uma bolsa de estudos recebida pela MacArthur Foundation. Nesse manifesto em forma de carta, contendo quinze sugestões para criar filhos na perspectiva feminista, a autora adentra o tema igualdade de gênero, e nessa incursão insere sua experiência no contexto do feminismo. Nesse sentido, vários fatores da imposição de gênero são elementos de sua reflexão, que parte da infância com os brinquedos sexuais às diferenças de papéis no casamento. No nosso entendimento sobre o texto intitulado “*Para educar crianças feministas – um manifesto*”, trata-se de uma maneira de preparar a nova geração para a igualdade nas relações de gênero, e que tende a ultrapassar territórios, portanto, estende-se ao mundo.

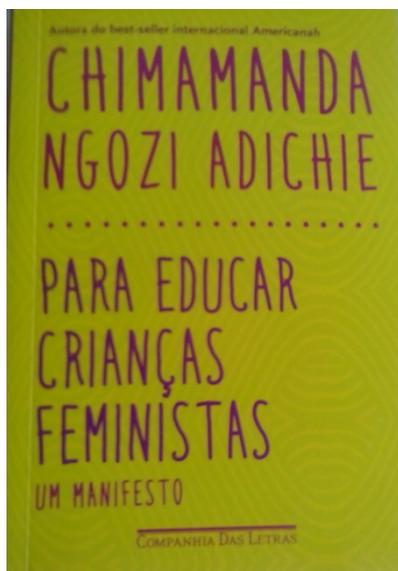
Palavras-chave: Chimamanda Adichie; África; Gênero; Educação feminista

RESUMEN: La reseñada, Chimamanda Ngozi Adichie, autora del best-seller internacional *Americanah*, es feminista, negra, nigeriana nacida en Enugu, en 1977, con obras publicadas desde 2008. Vive entre Nígeria y Estados Unidos debido a una beca recibida por la beca MacArthur Foundation. En este manifiesto en forma de carta, conteniendo quince sugerencias para criar hijos en la perspectiva feminista, la autora adentra al tema igualdad de género, y en esa incursión inserta su experiencia en el contexto del feminismo. En ese sentido, varios factores de la imposición de género son elementos de su reflexión, que parte de la infancia con los juguetes sexuales, a las diferencias de papeles en el matrimonio. En nuestro entendimiento el texto titulado “*Para educar los niños feministas – un manifesto*” es una manera de preparar a la nueva generación para la igualdad en las relaciones de género, y que tiende a sobrepasar territorios, por lo tanto, se extiende al mundo.

¹ Doutoranda em Difusão do Conhecimento DMMDC – Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar/UFBA

² Professor Adjunto da FACED/UFBA (Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia) e do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento – DMMDC.

Palabras clave: Chimamanda Adichie; África; Género; Educación feminista.



Tradução:

Denise Bottmann.

1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras,
2017.

Obra original:

Dear Ijeawele, or A Feminist Manifesto
in Fifteen Suggestions

ISBN: 978-85-359-2851-8

A obra “*Para educar crianças feministas – um manifesto*”, da autora Chimamanda Ngozi Adichie, publicada em 2017, é desdobrada de uma carta escrita para uma amiga quando tem sua primeira reprodução, tornando-se mãe. Partindo da experiência como mãe e filha, Chimamanda lhe dá sugestões de como educar a sua criança, abordando várias questões que estão em debate no feminismo – e de forma específica no feminismo negro africano, cuja cultura sofreu fortemente influências da colonização.

Trata de uma estratégia para mudanças nas relações de gênero, pautando-se em igualdade e indo contra as imposições, as quais formam e reforça o binarismo, constituindo prejuízo às mulheres e em favor dos homens, constatado como privilégio deste último, por meio do discurso da biologia, criando, portanto, desigualdades entre os sexos em diversos contextos.

“*Para educar crianças feministas – um manifesto*” é uma maneira de preparar a nova geração para a igualdade nas relações de gênero: no serviço doméstico, nos comportamentos, nos brinquedos, na construção identitária, no casamento, sobretudo considerada pela autora como estratégia de dominação masculina, tendo sustentação na jurisprudência, em forma de leis, naturalizando-se.

Uma característica do casamento, que a autora aponta como imposição de gênero, é a mudança do nome da mulher para o nome do homem, para ela uma forma jurídica de

institucionalizar a submissão feminina. E destaca três elementos como consequência: o desgaste com a energia mental em mudar a documentação, a carteira de motorista, o passaporte, os títulos acadêmicos, assinatura, contas bancárias, entre outras; a mudança psíquica e o novo tornar-se. (46/7). Além disso, é uma perda de identidade imposta, pois, casadas, as mulheres devem adequar-se a uma nova identidade. Dessa forma relaciona a questão como violência, ou diríamos, sutil violência de gênero.

Apesar de ser casada, Adichie não leva o nome do marido, contudo, não está longe da violência de imporem-lhe o nome do seu marido, como fez uma jornalista “ [...] ao descobrir que eu era casada, e como eu pedi que parasse, pois meu nome não era aquele?”. (42-3). Ao tratar da questão como uma contestação à norma, ela fala da consequência disso, quando recebeu hostilidade dos nigerianos, sendo muito maior da parte das mulheres.

Para as/os que alegam que antes do casamento o sobrenome da mulher é proveniente do seu pai, logo, uma questão do patriarcado, Chimamanda encontra uma justificativa. Certa disso, porém, ela argumenta que o nosso sobrenome proveniente do pai é dado desde o nascimento, nossa identidade é construída nesse contexto; já a mudança que ocorre no casamento tem outra conotação. Portanto, deveria ser uma questão de escolha, desejo e não de pressão social dos padrões vigentes (44).

A respeito do privilégio dos homes (61-2), a autora o entende a partir da biologia, utilizada como razão para as normas sociais na cultura africana. E então se reporta ao nome da criança nascida, que é relacionada à biologia e à superioridade física, como formas de manter a superioridade masculina no contexto geral.

Segundo a autora (63), “para muitas mulheres igbos, o condicionamento é tão grande que as mulheres pensam que a progênie é apenas do pai. Conheço mulheres que abandonaram casamentos ruins, mas não foram ‘autorizadas’ a levar ou sequer a ver os filhos porque eles pertencem ao homem”. Destarte, se a questão fosse mesmo biológica “[...] as crianças então seriam identificadas pelas mães e não pelos pais, pois, quando a criança nasce, o genitor biológico – e incontestável – é a mãe” (p. 62-3). Segundo pensa, a biologia não deve ser aceita para qualquer norma social. Além disso, não existe norma social que não possa ser alterada (64).

Historicizando a imposição de gênero (23-4), esta começa o quanto antes na vida e se apresenta nas cores e brinquedos. Exemplificando, a autora insere suas experiências e conta-nos que foi à uma loja infantil e comprou uma roupa azul para a filha. Mas não foi tão

simples: “A moça do caixa me disse que era o presente ideal para um garotinho. Falei que era para uma menininha. Ela fez uma cara horrorizada: ‘Azul para uma menina?’”.

Seguindo, ao observar a seção dos brinquedos, a autora diz que esta era organizada por gênero, do tipo ativo para os meninos (trens, carrinhos), e para as meninas eram do tipo passivo (a maioria bonecas). O mundo começa a inventar papéis de gênero desde cedo.

Sobre o serviço doméstico – e em particular a cozinha como inerente às mulheres –, em se tratando do casamento (heterossexual), quando os homens o fazem, estão sendo gentis para com a companheira. A autora aponta que não tem nada que ver com o biológico/natureza, mas sendo um processo de construção. Para ela, os homens que não sabem cozinhar devem aprender. “Saber cozinhar não é algo que vem pré-instalado na vagina. Cozinhar se aprende. Cozinhar – o serviço doméstico em geral – é uma habilidade que se adquire na vida, e que teoricamente homens e mulheres deveriam ter” (21).

Na questão do comportamento a autora entende que contribui na violência, no assédio sexual, quando diz ser comum que “ensinamos as meninas a serem agradáveis, boazinhas, fingidas. E não ensinamos a mesma coisa aos meninos. É perigoso. Muitos predadores sexuais se aproveitam disso. Muitas meninas ficam quietas quando são abusadas, porque querem ser boazinhas.” (48).

Chimamanda Adichie é adepta do esporte, com passagem pelo futebol na infância-adolescência, sendo o esporte uma porta para o empoderamento de muitas mulheres que resistem às normas, aos padrões de gênero e tornam-se, às vezes, declaradas feministas. (54). Mas reconhece que as meninas geralmente param de praticar esportes ao chegar à puberdade. O desenvolvimento dos seios e a percepção de si mesma influenciam na decisão delas “__ Eu parei de jogar futebol quando meus seios começaram a crescer, pois tudo o que eu queria era esconder a existência deles, e correr e colidir não ajudava”. (55).

O esporte na demanda do feminismo é visto quando a autora sugere que as meninas desde cedo devem ser incentivadas à prática esportiva, a fazer caminhadas juntas, nadar, correr, jogar tênis, futebol, pingue-pongue. “Todos os tipos de esportes. Qualquer tipo de esporte. Penso que é importante não só por causa dos evidentes benefícios para a saúde, mas porque pode ajudar com todas as inseguranças quanto à imagem do corpo que o mundo lança sobre as meninas”. (54).

Com suas sugestões feministas, Adichie não se coloca contra a feminilidade, deixando claro que feminismo e feminilidade não são mutuamente excludentes. Como pensa, ser feminista não deve ter a opção de mudança de identidade de gênero, como às vezes parece.

“Não pense que criá-la como feminista significa obrigá-la a rejeitar a feminilidade [...] É misógino sugerir o contrário”. (55).

Ao discutir sobre misoginia, e como prova de que misoginia não atinge somente os homens, a autora também aponta a misoginia entre as mulheres, expondo que a bondade feminina é tão normal quanto a maldade feminina. Assim, afirma que existem muitas mulheres no mundo que não gostam de outras mulheres. “A misoginia feminina existe e esquivar-se a reconhecê-la é criar oportunidades desnecessárias para que as antifeministas tentem desacreditar o feminismo”. (75). É nítido que a autora encontra misoginia entre as mulheres, exclusivamente entre as antifeministas.

Em outra conotação diante do sexismo, ela mostra que as ações de combater sexismo e racismo incomodam sexistas e racistas, advertindo-nos que, com o feminismo no ato de confrontar as normas, essas mulheres (feministas) não são vistas, muitas vezes, como pessoas normais: em parte, são todas marcadas como não mulheres, em parte, são raivosas. Nesse sentido, Chimamanda lembra um caso ocorrido com ela, quando foi acusada de ser raivosa em um artigo escrito por um sujeito do sexo masculino. (31-2).

Em resposta ela expressa: “Claro que tenho raiva. Tenho raiva do racismo. Tenho raiva do sexismo. Mas eu recentemente percebi que tenho mais raiva do sexismo do que do racismo”. (31). E explica: “... porque a injustiça racial é facilmente reconhecida, o sexismo não”. Nosso olhar sobre a descrição implica que a injustiça racial não é reconhecida em todo o território mundial. Cremos que depende, de fato, do lugar de fala, pois não podemos dizer o mesmo no contexto brasileiro.

Assim, compreendemos que essa marca de raiva é atribuída às mulheres negras (AUDRE LORDE, 1981), pelo fato de que essa categoria não denuncia tão somente o sexismo, mas inclui o racismo e seus efeitos. Igualmente notamos que combater o racismo no interior do feminismo, denunciar o privilégio das mulheres brancas na questão de gênero é ser raivosa e agressiva (LÉLIA GONZALES, 1979; bell hooks, 2015). Dessa maneira, incomodam não tão somente os homens brancos, mas em parte o feminismo branco também.

Contrário ao que muito se conhece sobre o lugar destinado às mulheres negras (de cor), Chimamanda revela outro lugar, que é o seu lugar de fala: a mulher negra, de classe social média, portadora de títulos acadêmicos, autônoma e que trabalha fora em atividades desejáveis.

Nessa acepção, o texto tem um enfoque que destitui o lugar reservado às mulheres negras: o da classe menos favorecida, da pobre, do serviço braçal e da cozinha da/o branca/o.

Em um termo “submissão das mulheres negras” (ou de cor, como conceitua o feminismo norte-americano) em relação à equivocadamente legítima mulher – branca, como passaram a ser as categorias de mulheres após a colonização, fortalecida na experiência da escravidão (ANGELA DAVIS, 2016). Ao escavar a história em suas diversas formas (escrita, grafada, pelo signo ou oral), notamos que não foi assim desde sempre, revisitando os estudos sobre a colonização (ACHILLE MBEMBE, 2013).

Apesar de a autora universalizar a categoria mulher, parece ser a sua intenção apontar o outro lugar da mulher negra: de classe média, autônoma e com igualdade de fato, entre os sexos e as raças. Chimamanda parece chamar a atenção, revelando nessa carta uma mulher africana, de certa forma socialmente em pé de igualdade com as outras etnias. Contudo, a autora transpassa e ignora esse cansativo e debatido diálogo ainda persistente no discurso, sobre o mito da mulher africana como a selvagem, a mulher que vive no mato com as onças.

Dessa forma, a autora não se remete ao contexto estereotipado marcado nas mulheres negras, nem às funções desqualificadoras, de baixo nível social a estas relegadas, sendo, portanto, uma forma renovada da literatura feminista negra.

O texto traz outra perspectiva para a escrita negra, já que a autora não trata de resiliência, de como mudar de história de vida, nem de subalternidade racial, mas de igualdade no interior do sexo e sugestões para a igualdade entre os sexos. Em suma, chamou-nos a atenção a mulher negra não tão somente empoderada, mas em pé de igualdade com a mulher branca. Esse é outro lugar que vem sendo alcançado por essa categoria ainda submissa, de fato, considerando as exacerbadas desigualdades entre as raças, no contexto dos territórios e em seu interior.

Referências

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Regina Heci Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. *Cultura, etnicidade, trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher*. Comunicação apresentado no VIII encontro Nacional da Latin American Studies Association. Pittsburgh, Pensilvânia, abr. 1979 (mimeo).

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Black women: shaping feminist theory*. Revista Brasileira de Ciências Política. Brasília, 16, p.193-210, jan-abril, 2015.

LORDE, Audre. *Os usos da raiva: mulheres respondendo ao racismo*, 1981. Consultado em: ><https://we.riseup.net/radfem/usos-da-raiva-mulheres-respondendo-ao-racismo-audr>>.

MBEMBE, Achille. *África Insubmissa: cristianismo, poder e estado na sociedade pós-colonial*. Paris: Edições Pedagogo, 2013.

Recebido em: 20 de agosto de 2017.

Aceito em: 12 de outubro de 2017.