

# **Revista ALPHA**

**Revista do Centro Universitário de Patos de Minas**

**UNIPAM | Centro Universitário de Patos de Minas**

Reitor do UNIPAM  
Milton Roberto de Castro Teixeira

Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Fagner Oliveira de Deus

Pró-reitor de Planejamento, Administração e Finanças  
Renato Borges Fernandes

Coordenadora de Extensão  
Adriana de Lanna Malta Tredezini

Coordenadora do Núcleo de Editoria e Publicações  
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

A **Revista ALPHA** é uma publicação anual dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.

Impressão e acabamento  
Grafipres: (34) 3822-1166

Capa  
Jean-Honoré Fragonard (1732-1806), *A Young Girl Reading*, 1770.  
Oil on canvas, 81 x 65 cm. National Gallery of Art, Washington.

---

R454r Revista ALPHA / Centro Universitário de Patos de Minas. –  
Ano 15, n. 15 (nov. 2014). – Patos de Minas: UNIPAM, 2014.

Anual.

ISSN 1518-6792

1. Cultura, Periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas.

CDD: 056.9

---

Bibliotecária responsável: Dione Candido Aquino – CRB 1720

**Centro Universitário de Patos de Minas**  
Rua Major Gote, 808 – Caiçaras  
38702-054 Patos de Minas-MG Brasil  
Telefax: (34) 3823-0300 web: [www.unipam.edu.br](http://www.unipam.edu.br)

**NEP | Núcleo de Editoria e Publicações**  
Telefone: (34) 3823-0341  
consulte a página do NEP: <http://nep.unipam.edu.br>

# Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas



ISSN 1518-6792

ano 15 – n.º 15 – novembro de 2014

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, (15):1-212, 2014



Centro Universitário de Patos de Minas

### **Revista ALPHA**

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

<http://alpha.unipam.edu.br>

e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

### **Editora**

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

### **Conselho Editorial Interno**

Agenor Gonzaga dos Santos

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Luís André Nepomuceno

### **Conselho Consultivo**

Alckmar Luiz dos Santos (Universidade Federal de Santa Catarina)

Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (Universidade Federal de Uberlândia)

Carlos Henrique de Carvalho (Universidade Federal de Uberlândia)

Dermeval Saviani (Universidade de Campinas)

Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)

Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (Universidade Federal de Goiás)

Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (Universidade de São Paulo)

Helena Maria Ferreira (Universidade Federal de Lavras)

Hugo Mari (Pontifícia Universidade Católica/ Minas Gerais)

Jorge Megid Neto (Universidade de Campinas)

Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)

Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal)

Lorenzo Teixeira Vitral (Universidade Federal de Minas Gerais)

Luciano Marcos Curi (Instituto Federal do Triângulo Mineiro/ Campus Ituiutaba)

Manuel Cadafaz de Matos (Centro de Estudos de História do Livro e da Edição, Portugal)

Maria Beatriz Nascimento Decat (Universidade Federal de Minas Gerais)

Maria Violante Carraço F. C. Pereira Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal)

Perciliana Pena (Fundação Dracense de Educação e Cultura/ Faculdades de Dracena)

Raquel de Almeida Moraes (Universidade de Brasília)

Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)

Rosa Maria Ferreira (Patrimônio Histórico, Prefeitura de Patos de Minas)

Selva Fonseca Guimarães (Universidade Federal de Uberlândia)

Sueli Maria Coelho (Universidade Federal de Minas Gerais)

Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)

Wenceslau Gonçalves Neto (Universidade Federal de Uberlândia)

### **Revisão**

Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes

Paula Boaventura Veloso

### **Bibliotecária responsável**

Dione Candido Aquino (UNIPAM)

# Sumário

## [Estudos linguísticos e literários]

- 8 • O Islã e o meio ambiente: uma abordagem ecolinguística  
*Djiby Mane*
  
- 23 • Interjeições: no limbo dos estudos gramaticais  
*Geovane Fernandes Caixeta*
  
- 35 • A constituição da gramática nacional brasileira: uma análise dos complementos verbais nas Minas setecentistas  
*Leticia Pena Silveira*  
*Silmara Eliza de Paula Silva*  
*Sueli Maria Coelho*
  
- 45 • Breves reflexões sobre apontamentos teóricos propostos por Alain Berrendonner: uma abordagem enunciativa  
*Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes*
  
- 51 • A colocação pronominal em documentos adamantinos nas Minas Setecentistas  
*Angelina Dayanne Santos Bittencourt*  
*Telma Almeida Nascimento*
  
- 65 • Consolidação da gramática nacional: uma análise da ocorrência dos sujeitos no contexto mineiro setecentista  
*Amanda Alves Gomes*  
*Jéssica Nayara Sayao de Paula*  
*Juliana de Souza Guimarães*
  
- 78 • Do dizer a gestos de (re)formulação: rastros de memória a vista?  
*Hélder Sousa Santos*
  
- 95 • Amigos ou Amantes? [A homoafetividade presumida em contos de Caio Fernando Abreu e Lygia Fagundes Telles]  
*Maria Angela Alvares Cacioli*
  
- 112 • Duplicidade e ambivalência em *Os Anões* de Luís André Nepomuceno  
*Carlos Roberto da Silva*
  
- 121 • A expressão do mal no Fausto de Sokurov  
*Alexandre Lúcio Sobrinho*

- 128 • Bluebeard and its multiple layers of meaning  
*Denise M. Osborne*

### **[Estudos pedagógicos, históricos e filosóficos]**

- 139 • O ensino e a aprendizagem numa abordagem popperiana  
*Ricardo da Silva Vieira*
- 154 • As representações das famílias de crianças frequentadoras do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais  
*Ernesto Candeias Martins*
- 171 • A experiência de uma professora em formação em um curso de língua a distância  
*Cristiane Manzan Perine*
- 188 • Dimensões históricas da matemática: uma análise na perspectiva de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental  
*Anderson Oramísio Santos*  
*Guilherme Saramago de Oliveira*

### **[Resenhas]**

- 202 • La formación de la literatura nacional  
*Jorge Ruedas de la Serna*
- 206 • A memória no espelho e a leveza do tempo pós-moderno  
*Roberto Carlos dos Santos*



Jean Honoré Fragonard (1732-1806), *The music lesson* (detalhe).  
Musée du Louvre, Paris, France. Oil on canvas, 121 x 129 cm. 1769.

---

## *Estudos Linguísticos e Literários*

# O Islã e o meio ambiente: uma abordagem ecolinguística

---

**Djiby Mane**

Professor no Curso Licenciaturas em Educação do Campo - LEDOC na Universidade de Brasília - UnB Fundação Universitária de Planaltina - FUP.  
E-mail: djibym@gmail.com

**Resumo:** Como uma das ramificações da linguística, a ecolinguística trata das interações entre língua e meio ambiente. Tratar da relação entre o Islã e o meio ambiente é averiguar a posição dos muçulmanos no que diz respeito à proteção do meio ambiente. Para a realização deste trabalho, o alcorão sagrado foi de fundamental importância por constituir a principal fonte de informação dessa religião. Quanto à fundamentação teórica, este artigo serviu-se de Couto (2007), Calvet (1987) e Haugen (1972). Por meio deste estudo, percebeu-se que a religião muçulmana sempre se preocupou com o meio ambiente.

**Palavras-chave:** Meio ambiente. Islã. Alcorão. Árabe. Língua. Ecolinguística.

**Abstract:** As one of the branches of linguistics, ecolinguistics deals with the interactions between language and the environment. Address the relationship between Islam and environment is to ascertain the position of Muslims regarding to environmental protection. For this work, the holy Koran was very important as it constitutes the main source of information of that religion. As for theoretical reasons, this paper was based on Couto (2007), Calvet (1987) and Haugen (1972). Through this study, it was noticed that the Islam has always been concerned with the environment.

**Keywords:** Environment. Islam. Koran. Arabic. Language. Ecolinguistics.

---

## 1 Introdução

A cada segundo, minuto ou hora o homem intervém de forma violenta no meio ambiente, destruindo florestas, desperdiçando água ou matando animais brutal e/ou desnecessariamente. Diante dessa situação, muitas entidades e organismos têm se posicionado como defensores do meio ambiente. Entre elas, a religião muçulmana, que, além de fazer muitas referências ao meio ambiente no alcorão sagrado, dedicou algumas *suratas*<sup>1</sup> inteiras a animais como, por exemplo, a sura das abelhas e a da aranha.

Por ser uma das religiões que mais cresce no mundo e tendo apenas o árabe como a língua do alcorão, por meio da qual, portanto, todo fiel muçulmano deve cumprir suas obrigações, este artigo consiste em fazer uma abordagem ecolinguística do Islã, ressaltando o papel da língua na conscientização para a preservação do meio ambiente. Para a realização deste trabalho, fundamentou-se a pesquisa em Couto (2007),

---

<sup>1</sup> Significam literalmente aquilo que está arrumado. Correspondem aos capítulos do alcorão.



Calvet (1987) e Haugen (1972) para as concepções sobre a língua e a ecolinguística; e no alcorão sagrado, que serviu de fonte para obter os dados sobre o meio ambiente. Assim, este trabalho faz, primeiramente, algumas considerações acerca da ecolinguística e, em seguida, analisa alguns dados retirados do alcorão sagrado sobre a relação do Islã com o meio ambiente.

## 2 Algumas considerações sobre a ecolinguística

### 2.1 Concepção de ecolinguística

A ecolinguística, tradicionalmente conhecida por ecologia da linguagem, aparece como um novo paradigma no campo da linguística. Ela surgiu a partir dos anos 70, quando Einar Haugen (Professor Emérito de Estudos Escandinavos) publicou *A Ecologia da Linguagem*, na Stanford University Press. Ele define essa nova ciência como sendo o estudo das interações entre uma dada língua e seu meio ambiente<sup>2</sup>.

A ecologia, na qual a ecologia da linguagem se baseia, tem sido definida como o estudo das interações entre os seres vivos e seu meio ambiente. Etimologicamente, o termo ecologia vem do grego antigo *oikos* (casa, *habitat*) e *logos* (ciência, conhecimento). Portanto, a ecologia é a ciência do *habitat*. Ela foi criada em 1866, pelo biólogo alemão Ernst Haeckel.

Uma definição geral admitida e particularmente utilizada em ecologia humana consiste em definir a ecologia como a relação triangular entre os indivíduos de uma espécie, a atividade organizada desta espécie e o meio ambiente desta espécie. O meio ambiente é ao mesmo tempo o produto e a condição desta atividade e, portanto, da sobrevivência da espécie enquanto a atividade pode ser o próprio ato de comunicação, que só será possível através da linguagem.

Em ecologia, esse meio ambiente, mais conhecido como ecossistema, designa o conjunto formado por uma associação ou comunidade de seres (ou biocenose) e seu meio ambiente geológico e atmosférico (ou biótopo). Os elementos que constituem um ecossistema desenvolvem uma rede de interdependências que permitem manter o desenvolvimento da vida. Neste caso, o meio ambiente corresponde a um contexto social e natural, em parte, psicológico – Meio Ambiente Mental (MAM), no que diz respeito à interação da língua materna de cada falante bilíngue ou multilíngue com o(s) outro(s) código(s) linguístico(s) presente(s) na sua mente – e em parte sociológico, Meio Ambiente Social (MAS), no que diz respeito à interação da língua com a sociedade na qual funciona como meio de comunicação<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> *Language ecology may be defined as the study of interactions between any given languages and its environment* (HAUGEN, 1972, p. 324).

<sup>3</sup> *The true environment of a language is the society that uses it as one of its codes. Language exists only in the minds of its users, and it only functions in relating these users to one another and to nature, i. e. their social and natural environment. Part of its ecology is therefore psychological: its interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers. Another part of its ecology is sociological: its interaction with the society in which it functions as a medium of communication. The ecology of a language is determined primarily by the people who learn it, use it, and transmit it to others.* (HAUGEN, 1972, p. 327).

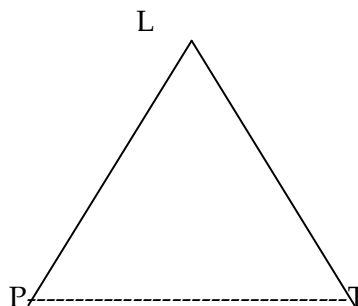
A linguagem, por sua vez, não é um fenômeno isolado, mas faz parte de qualquer ser humano e, conseqüentemente, da sociedade. Ela é o requisito indispensável para o desenvolvimento da pessoa e do grupo social a que pertence. Ela é entendida como um meio de comunicação que permite aos seres humanos expressarem seus sentimentos, seus pensamentos, suas emoções.

Podemos entender melhor a linguagem discutida aqui levando em consideração a dicotomia saussureana de *langue* (língua) e *parole* (fala) segundo a qual a língua é social e coletiva, enquanto a fala, o uso da língua, é individual. Assim, fica claro que a definição de Haugen envolve tanto o lado biológico (linguagem como programação inata) quanto o social (linguagem como meio de comunicação social) da ecologia. Por se tratar de seres humanos organizados em uma sociedade (território), é evidente que sempre serão detentores de um meio de comunicação (a língua).

De acordo com Couto (2007), a comunidade é a entidade maior no seio da qual ocorre a comunicação. Ele mostra a interdependência da linguagem e da comunidade nos seguintes pressupostos:

- Não há comunidade sem linguagem (L).
- Não há linguagem sem comunidade (C).

Para o mesmo autor, comunidade é um ecossistema entendido como um agrupamento de pessoas, população ou povo (P), que tem um meio de comunicação em comum, a linguagem (L) e que convive em um determinado espaço ou território (T). As inter-relações que ocorrem dentro do ecossistema (comunidade) são conhecidas pelo nome de Ecossistema Fundamental da Língua, também chamado de Ecologia Fundamental da Língua (EFL), como ilustradas na figura abaixo:



Comunidade (EFL) (COUTO, 2007, p. 123).

A relação entre Língua, Povo e Território, isto é, a Ecologia Fundamental da Língua, é um assunto que data de muito tempo. Muitas crenças se posicionaram a respeito para tratar da questão sobre a criação do mundo, como comprovam os seguintes trechos retirados de livros sagrados.

Segundo a Bíblia, “No princípio, criou Deus os céus e a terra. E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a superfície do abismo; e o espírito de Deus se movia sobre a superfície das águas” (Gênesis, I, 1 e 2). No que diz respeito ao alcorão em que foram encontradas várias referências à criação do mundo, mencionamos apenas a seguinte:

dize-lhes: Renegaríeis, acaso, Quem criou a terra em dois dias, e Lhe atribuiríeis rivais? Ele é o Senhor do Universo! E sobre ele [a terra] fixou firmes montanhas, abençoou-a e distribuiu, proporcionalmente, o sustento aos necessitados, em quatro dias. Então, abrangeu em Seus desígnios, os céus, quando estes ainda eram gases, e lhes disse, e também à terra: Vinde, de bom ou de mau grado! Responderam: Viemos voluntariamente. Assim, completou-os em sete céus em dois dias, e a cada céu assinalou a sua ordem. E adoramos o firmamento terreno com luzes, para que servissem de sentinelas. Tal é o decreto do Poderoso, Sapientíssimo. (ALCORÃO, 41, p. 9-12)

Além dessas duas citações que têm como fonte livros sagrados, não deixaremos de mencionar o posicionamento de crenças animistas, como a africana:

uma das grandes escolas de iniciação da savana sudanesa, o Komo diz que a Palavra *kuma* era um atributo reservado a Deus que por ela criava as coisas: "o que Maa Ngala (Deus) diz, é". No começo, só havia um vazio vivo, vivendo da vida do Ser. Um que se chama a si mesmo Maa Ngala. Então ele criou Fan, o ovo primordial, que nos seus nove compartimentos alojava nove estados fundamentais da existência. Quando esse ovo abriu, as criaturas que daí saíram eram mudas. Então para se dar um interlocutor, Maa Ngala tirou uma parcela de cada uma das criaturas, misturou-as e por um sopro de fogo que emanava dele mesmo, constituiu um ser à parte: o homem, ao qual deu uma parte de seu próprio nome, Maa (homem). [BÂ (1986) *apud* PETER, in FIORIN, 2002, p.11]

Das três citações sobre a criação do mundo, percebe-se uma semelhança: elas associam uma íntima relação entre linguagem e sociedade. Assim como não há sociedade sem linguagem, não há linguagem sem sociedade. Esta se caracteriza, aqui, pelo meio ambiente físico (biocenose e biótopo), isto é, comunidade, população ou povo; já a linguagem é o meio social e abstrato de comunicação entre seres humanos. Ela se concretiza por meio da língua, que é um instrumento social de comunicação.

## 2.2 A Ecologia Fundamental da Linguagem no contexto islâmico

Na EFL, a sociedade, entendida como população, povo ou grupo de pessoas (P), é o elemento dinâmico da comunidade (C). Ela é constituída, aqui, por todos os muçulmanos do mundo, incluindo árabes e não árabes. Os árabes constituem um povo ou uma etnia cujo critério distintivo é o uso da língua árabe. Já os não árabes são todos aqueles que em todo mundo adotaram a religião muçulmana.

Com relação ao território (T), ele trata do ecossistema, do aspecto geográfico de todos os países árabes e comunidades muçulmanas.

Quanto à língua, ela é entendida como um meio de comunicação entre pessoas de uma mesma comunidade de fala. No caso do árabe, é o meio de comunicação não somente de mais de vinte países que a têm como língua oficial, mas também de todos os muçulmanos do mundo que se servem dela como meio de orações e/ou comunicação. É uma língua semítica falada pelos povos árabes. Ela se originou da península

arábica e se estende atualmente no mundo todo, sociolinguisticamente a povos não árabes, devido à difusão da religião muçulmana e o papel mobilizador do alcorão.

Essa situação sociolinguística mostra o caráter diglósico da língua árabe apresentando as seguintes variações: o árabe literário e o árabe veicular, isto é, uma língua franca, que serve de meio de comunicação para aqueles que não compartilham o mesmo código. O primeiro compreende o árabe clássico (o corânico) e o árabe padrão moderno (ensinado nas escolas), enquanto o segundo diz respeito a todas as variedades dialetais do árabe. É bom frisar que nem todo árabe é muçulmano assim como nem todo muçulmano é árabe, ou fala árabe, mas este tem a obrigação de ler o alcorão e recitar as *suratas* nas rezas diárias, quer por “decoreba” quer por ensinamentos recebidos pelos pais desde a tenra idade. O árabe clássico, língua do alcorão, não pode sofrer variações, como ilustra o trecho: “sendo o Alcorão em árabe, sem tortuosidade alguma, para serem piedosos.” (ALCORÃO, 39, p. 28).

Esta citação confirma a ideia do árabe puro, isto é, o árabe, língua do alcorão, não deve sofrer variações. Geralmente, nas escolas corânicas, recomenda-se que os alunos profiram corretamente as palavras. Essa homogeneidade é para que não seja truncada a palavra do alcorão. Mas a tradição mostra que o Profeta Muhammad<sup>4</sup> recebeu o texto no dialeto Qoraich, falado na Meca. Por ser a língua do alcorão, de Adão e também do paraíso, parece haver consenso entre os muçulmanos sobre essa ideia do “árabe puro”.

A afirmação de que o árabe é uma língua pura, a língua de Adão e também do paraíso, é encontrada na literatura chamada “apocalíptica” e no senso comum islâmico. Mas sabe-se que toda língua está sujeita a variações e que a sua ausência é quase que patológica. O árabe, assim como o português e o francês, por exemplo, apresenta duas modalidades linguísticas: a escrita (homogênea) e a falada (heterogênea). Assim, acredita-se que, sem dúvida, ao proferir a palavra do Alcorão nas rezas diárias, a língua sofre algumas variações devido a fatores intralinguísticos (para muçulmanos árabes) e interlinguísticos (para muçulmanos não árabes). Para ilustrar a variação linguística cita-se exemplos retirados da Bíblia Sagrada e de Calvet (1987).

Segundo a Bíblia Sagrada,

Jefté reuniu todos os homens de Galaad e combateu contra Efraim. Os habitantes de Galaad derrotaram os de Efraim, que lhes haviam dito: “Vós sois fugitivos de Efraim, que habitais entre Efraim e Manassés!” Galaad ocupou os vaus do Jordão, e cada vez que um fugitivo de Efraim queria passar, perguntavam-lhe: “És tu efrainita?” Ele respondia: “Não”. “Pois bem, diziam eles então, dize: Chibólet.” E ele dizia: “Sibólet”, não podendo pronunciar corretamente. Prendiam-no logo e o degolavam junto aos vaus de Jordão. Naquele dia pereceram mais quarenta e dois mil homens de Efraim. (BÍBLIA, 2001, p. 290-091, Juízes XII, 4-6)

Neste trecho, percebe-se a troca do fonema [ʃ] por [s], em “Chibólet”, que significa orelha em hebraico, por serem muito próximos. Os dois fonemas são todos fricativos surdos, apresentando uma única diferença no ponto de articulação: [ʃ] é palatal enquanto [s] é alveolar. Essa troca ocorre frequentemente entre falantes de

<sup>4</sup> Maomé, o Profeta dos muçulmanos, Que a Paz e as Bênçãos de Allah Estejam Sobre Ele.

línguas diferentes pela divergência quantitativa de fonemas que há nas línguas do mundo. Assim, na ausência de um fonema em uma língua, usa-se, geralmente, o fonema mais próximo do ponto de vista articulatorio. Esse desvio fonético era suficiente para denunciar os Efrainitas e serviu como uma sentença de morte. Essa diferença linguística, aqui mínima, torna-se o lugar onde se encarna o ódio do outro, o lugar da discriminação.

Já Calvet (1987, p. 39-41) cita o exemplo de trabalhadores haitianos na República Dominicana, quando o ditador Trujillo queria expulsá-los. Para distinguir os negros dominicanos (de língua espanhola) dos negros haitianos (de língua crioula e francesa), a polícia solicitava simplesmente que pronunciassem o nome de Trujillo, que é problemático por causa do “j” pronunciado [ɣ] para quem não é falante de espanhol. Devido a sua origem francófona, os negros haitianos trocavam [ɣ] por [R], que é o som de “r” na língua francesa independentemente de sua posição na estrutura silábica. Já os negros de São Domingo, de língua espanhola, tiveram muito sucesso. Além disso, Trujillo deu a ordem de fazer pronunciar a todos os detentos a palavra “perro”, que significa cachorro em espanhol. Todos aqueles que disseram [pego] ou [peRo] foram executados por fuzilamento.

Os dois exemplos constituem uma “prova de fogo” que faz julgar linguisticamente a capacidade de uma pessoa. Assim, uma pessoa pode morrer por causa de um fonema, devido a uma diferença de pronúncia, ou seja, a fonologia pode se tornar letal.

Por ser parte do Islã, a língua árabe se torna uma obrigação religiosa para todos os muçulmanos. A sua aprendizagem, principalmente pelos muçulmanos não árabes, permite-lhes serem capazes de entender o Alcorão, a Sunnah (obrigações) e as palavras de Salat (rezas). Essa importância da aprendizagem do árabe pode ser verificada nas seguintes citações:

aprendam a Sunnah e aprendam o árabe, aprendam o Alcorão em árabe porque Ele está em árabe. (Abu Bakr ibn Abi Shaybah)

Aprendam o árabe porque é uma parte de sua religião, e aprendam como a higiene de um morto deve ser dividida (*faraa'id*), pois esta é parte da sua religião. (*hadith*<sup>5</sup> narrado por 'Umar)

Além dessas obrigações, a importância de se aprender o árabe é, também, uma questão de higiene como, por exemplo, fazer as abluções antes de cada reza, antes de tocar no alcorão e lavar o morto antes do enterro.

Apesar de fazer muitas referências à língua árabe no alcorão, a questão da poligênese (línguas faladas no mundo que provieram de várias línguas iniciais) e do monogenismo (todas as línguas faladas provieram de uma única língua inicial) não é referenciada no alcorão.

---

<sup>5</sup> É a palavra do Profeta Mohamed. Ele inclui “Sunna” e é mais amplo para incluir todas as palavras, ações e crenças do Profeta e qualquer ação que tenha dado a sua aprovação explícita ou tácita ou desaprovação. É a fonte secundária do islã, já que se utiliza o Profeta Muhammad como um exemplo de como viver de acordo com as regras estabelecidas no alcorão.

O fato de o alcorão não fazer menção à poligênese não significa que não faz referência à Torre de Babel. Afinal, será que essa poligênese se deu pela tão falada confusão? Parece ser mais uma confusão pela aproximação etimológica da palavra “babel”. Segundo Calvet (1987), a palavra “Babel” veio de um jogo aproximativo de palavras ou de uma falsa etimologia que relaciona “babel” ao verbo hebraico *bâlal* que significa “ele confundiu”, enquanto que a palavra está mais relacionada a *balili* que significa “porta de Deus” do nome de Babilônia.

### 3 O Islã e o meio ambiente: análise de alguns dados

O meio ambiente não é fruto do acaso. Tudo que existe foi criado com a vontade de Allah<sup>6</sup>. Encontra-se no universo uma diversidade de coisas em quantidade e qualidade que tem a função de atender às necessidades dos seres humanos, assim como de todos os seres vivos. Em outras palavras, o meio ambiente constitui um bem comum universal. É um princípio que impregna o universo e decorre da unicidade de Allah, porque é trabalhando para o bem comum que se pode estar a serviço de Allah.

De todas as criaturas, Allah elegeu o homem para tomar conta de tudo. Ele tem o dever e o direito de administrar a terra. Todo o universo pertence a Allah, Ele é o único Dono, sendo o homem o beneficiário. Ele deve fazer uso dele pelo seu interesse e pelo interesse comum. Segundo o Alcorão Sagrado,

Allah é Quem criou os céus e a terra e faz descer do céu a água, que faz brotar os frutos, sustento para vós. E submeteu-vos o barco, para correr no mar, por Sua ordem, e submeteu-vos os rios. E submeteu-vos o sol e a lua, constantes em seu percurso. E submeteu-vos a noite e o dia. E concedeu-vos de tudo que Lhe pedistes. E, se contaís as graças de Allah, não podereis enumerá-las. Por certo, o ser humano é injusto e ingrato. (ALCORÃO, 14, p. 32-34)

Allah criou o mundo sendo boa parte dessa criação a serviço da humanidade, mas em nenhum momento e em nenhum lugar mostra a exclusividade do homem. Ele ordenou a subsistência para todos, seres humanos e seres vivos de modo geral.

O uso desses recursos disponibilizados por Allah é o direito e privilégio dos seres humanos e de todas as espécies vivas. Dessa forma, o homem deve respeitar esses interesses comuns. Não se deve abusar da natureza. A preservação dos recursos deve ser nos níveis quantitativo e qualitativo. Em outras palavras, o homem deve preservar o meio ambiente, evitando sua degradação tanto para a sua sobrevivência como para a dos outros seres vivos.

Por mais que a natureza seja abundante em recursos naturais, o Islã proíbe qualquer tipo de abuso sobre o meio ambiente. Com essa proteção da natureza, as terras serão férteis, possibilitando uma agricultura em harmonia com a natureza. Assim, Allah recomenda no alcorão sagrado:

ó filho de Adão, come e bebe, mas cuidado com o excesso, porque Deus não gosta de excesso. (ALCORÃO, 7, p. 31)

---

<sup>6</sup> “Deus” em árabe.

Ele vos fez da terra e vos fez povoá-la. (ALCORÃO, 11, p. 61)

Devido a sua importância, O Profeta Muhammad acrescenta que três coisas devem ser compartilhadas: água, gado e fogo:

nós fizemos entornar a água abundantemente, em seguida, fendemos a terra, suficientemente, e, nela fizemos brotar grãos, e videiras e hortaliças, e oliveiras e tamareiras, e pomares entrelaçados, e frutas e pastagens, tudo para gozo de vós e de vossos rebanhos. (ALCORÃO, 25, p. 32)

Por essa importância, e além do alcorão tratar de muitos ou todos os aspectos em consonância com o meio ambiente, serão analisados a seguir apenas temas relativos à preservação da terra, da água, das plantas e dos animais, que são de fundamental relevância para a sobrevivência dos homens. Além disso, com base na ecologia fundamental da língua anteriormente abordada (PTL), o P de Povo corresponde à água, às plantas e aos animais, o T de território à terra e o L de Linguagem, nesse caso, acredita-se que corresponde a todas as manifestações de P, isto é, seu próprio ciclo de vida.

### 3.1 A proteção da terra

A terra é fonte de sobrevivência para todas as criaturas de Allah (plantas e animais, por exemplo). O homem, a quem Allah confiou a tarefa de cuidar dela, compete não degradá-la. Degradar a terra significa prejudicar a vida na terra por ela ser fonte de alimentos para todos os seres vivos. Assim, os homens devem ser conscientizados por meio de uma educação sustentável que, acredita-se, deve ser liderada pelas autoridades, procurando evitar erosões, enchentes, como se tem visto no mundo todo devido a fortes chuvas. A terra deve ser mantida fértil pela diversificação das espécies, agindo, assim, de acordo com a natureza para uma vida sustentável. No alcorão, são vários os versículos que fazem alusão à terra. Faz-se, abaixo, referência a alguns:

e a terra, pô-la à disposição dos viventes. Nela, há frutas, e as tamareiras de invólucros. E os grãos em palhas, e as plantas aromáticas. (ALCORÃO, 55, p. 10-12)

Não vistes como Allah criou sete céus superpostos. E, neles, fez a lua como luz e fez o sol como luzeiro? E Allah fez-vos germinar da terra, como as plantas. (ALCORÃO, 71, p. 15-18)

E é um sinal, para eles, a terra morta; vivificamo-la e dela fazemos sair grãos, então, deles comem. E, nela, fazemos jardins de tamareiras e videiras e, dela fazemos emanar fontes. Para que eles comam de seus frutos e do que suas próprias mãos fazem. (ALCORÃO, 36, p. 33-35)

Com base nesses versículos, percebe-se que a terra é muito importante para a perpetuação de todas as formas de vida. Allah fez das terras uma fonte de alimentação para a maioria das criaturas vivas. Ela torna fértil o solo para fazer crescer vegetais de que dependemos, assim como os animais. Desse modo, deve-se explorar conscientemente o solo para manter sua produtividade. Não se deve fazer uso abusivo dele na construção, agricultura e criação. A exploração das florestas e minas deve ser feita

conscientemente para evitar a degradação do solo. Qualquer ato que leva à destruição dos solos leva necessariamente à destruição da vida sobre terra. Um ato desse tipo é proibido no Islã.

Muitos versículos do alcorão sagrado oferecem argumentos que conduzem os homens a meditar sobre as benfeitorias de Allah para suas criaturas. Entre eles, cita-se:

Ele foi Quem vos fez a terra dócil; então, andai, por seus flancos e comei de Seu sustento. E a Ele será a Ressureição. (ALCORÃO, 67, p. 15)

E a terra, após isso, estendeu-a. Dela, fez sair sua água e seus pastos. E as montanhas, assentou-as. Tudo, para o gozo de vós e de vossos rebanhos. (ALCORÃO, 79, p. 30-33)

Nesses versículos e em tantos outros, são ressaltadas a importância da água e a consequência prática de sua presença sobre o solo e sua fertilidade. A terra é um planeta rico em água, sem a qual, ela seria considerada um astro morto como a lua. O Alcorão dá à água o primeiro lugar na evocação dos fenômenos naturais da terra.

Segundo o alcorão sagrado, Allah fez da terra nosso *habitat* e o de todos os seres vivos, como mostra o seguinte versículo:

em seguida, far-vos-á voltar a ela, e dela far-vos-á sair, de verdade. E Allah fez-vos a terra estendida como tapete. Para que por ela possais ir, por caminhos, em amplos desfiladeiros. (ALCORÃO, 71, p. 19-20)

Por esse importante papel da terra, destruí-la é a mesma coisa que destruir a própria vida do homem e a dos outros seres. Assim, o homem deve ter consciência de que, atualmente, a terra é o cenário de uma crise ambiental devido a séculos de irresponsabilidade humana. O homem, armado com seu conhecimento e técnica, causa danos, em parte, irrevogáveis, à natureza.

### 3.2 A proteção da água

Por estar na origem da vida, a água é um líquido precioso sem o qual não teria vida na terra. Ela está em toda parte na terra, constituindo assim, um componente essencial para todos os organismos vivos. Ela é, certamente, em todos os países e, em especial nos países desérticos, o elemento número um que condiciona a sobrevivência do homem. Mas a evocação pelo Alcorão ultrapassa esta particularidade geográfica.

Por meio das nuvens que se transformam, os ventos fazem cair a água do céu que vivifica a terra que, por sua vez, dela brotam plantas, ervas, árvores que não somente fertilizam o solo, mas servem de alimentos para o sustento de seres humanos e animais. Por seu papel importantíssimo, o islã dedica muitos versículos à água, como podemos ver abaixo:

e, fizemos da água toda coisa viva. (ALCORÃO, 21, p. 30)

E enviamos os ventos fecundantes e fazemos descer do céu água, e damo-vo-la de beber; e não sois retentores. (ALCORÃO, 15, p. 22)



E Ele é Quem faz descer do céu água e, com ela, fazemos sair planta de toda a espécie. E, dela, fazemos sair o verdor, dele fazemos sair aglomerados grãos – e, nas espigas das tamareiras, há cachos acessíveis - e fazemos sair jardins de videiras, e a oliveira e a romã, semelhantes e não semelhantes. Olhai seus frutos, quando frutificam, e seu sazonal. Por certo, há nisso sinais para um povo que crê. (ALCORÃO, 6, p. 99)

Com a terra vivificada, o homem tira seu sustento das plantas fazendo jardins. Com a água que cai do céu, que, por sua vez, vivifica a terra, brotam diferentes tipos de plantas e constituem a natureza verdejante; além de muitos grãos de onde saem plantas, árvores que servem de sustento para humanos e animais. Por tudo isso, o homem tem que ser grato a Allah e conscientizar-se para proteger a natureza que, de alguma forma, é sua fonte de subsistência, sustento, assim como de todas as criaturas, como, por exemplo, os animais.

Além de sua função vital, a água serve para se purificar, como tomar banho, lavar vestimentas, principalmente fazer uso dela para as abluções, isto é, a lavagem que antecede uma a cada cinco rezas diárias, para dirigir ao seu Senhor, como ilustra o versículo: "... e fez descer, sobre vós, água do céu, para com ela purificar-vos..." (ALCORÃO, 8, p. 11).

A preservação desse bem vital que é a água é de fundamental importância para a perpetuação da vida em suas diversas formas. Sendo assim, qualquer ação que visa a destruir o meio ambiente, quer pela poluição, quer pela destruição, de modo a torná-lo impróprio ao consumo do homem, por exemplo, é proibido no Islã. Devido à sua importância, Allah fez o uso da água um direito comum a todos os seres vivos. Mas o homem não deve abusar desse direito, desperdiçando-a, como mostram os versículos a seguir em que Allah diz:

e informa-os de que a água será partilhada entre eles... (ALCORÃO, 54, p. 28)

E vistes a água que bebei? Sois vós que a fazeis descer dos nimbos, ou somos Nós Quem a fazemos descer? Se quiséssemos, fá-la-íamos salíssima. Então, que vós agradeçais! (ALCORÃO, 56, p. 68-70)

De acordo com esses versículos, o homem deve ter a consciência de que, além dele, todas as outras criaturas dependem da água. Dessa forma, ele deve fazer uso da água pensando nas outras criaturas, até porque não é sua propriedade exclusiva.

A história do Islã e o processo de islamização mostram que os primeiros muçulmanos nasceram no deserto, onde a água era, e continua sendo, um recurso raríssimo. Dessa forma, todo muçulmano deve ter consciência sobre o seu uso, principalmente na hora de se purificar, antes de suas rezas diárias. Essa conscientização existe para todos os muçulmanos, independentemente se têm acesso a pouca ou muita água. Deve-se evitar o desperdício, porque Allah, Todo Poderoso, não gosta de pessoas que desperdiçam. Segundo um *hadith* do alcorão, um dia o Profeta Muhammad estava passando perto da casa de Sa'd e viu um de seus companheiros fazendo abluções.

ele lhe disse: "que desperdício, Sa'd?"

Sa'd respondeu: "Pode-se falar de desperdício mesmo quando se faz abluções para rezar?"

O Profeta respondeu: “sim, mesmo quando são feitas na beira do rio”. (Ibn Majah)

O Islã não economiza temas ligados à ecologia. Ele leva muito a sério a preservação do ecossistema. O fiel é sempre incitado a se preocupar com o meio ambiente, preservando-o e evitando o desperdício. Por fins religiosos ou não, deve-se fazer uso consciente da água. Qualquer tipo de desperdício é reprovável no Islã.

Com a água, Allah fez dos lagos, mares e oceanos o *habitat* para seres vivos (peixes) que o homem pesca para a sua sobrevivência, como consta nos versículos a seguir:

e Ele é Quem vos submete o mar, para dele comerdes carne tenra, e dele extrairdes adornos, que usais. E tu vês o barco sulcando-o, e, tudo isso, para que busqueis algo de seu favor, e para serdes agradecidos. (ALCORÃO, 16, p. 14)

Além dos peixes, são também tirados das águas doces e salgadas os corais e as pérolas. Dessa forma, preservar a água significa preservar vidas, inclusive a do próprio homem. Mas parece que muitos não têm consciência disso, pois poluem os rios, deixam água jorrar a céu aberto, deixam torneiras pingando etc.

### 3.3 A proteção das plantas

As plantas são recursos vivos de fundamental importância sem as quais nem o homem nem as outras espécies sobreviveriam. Elas constituem a primeira fonte de alimentação para os homens e os animais. Allah diz no alcorão sagrado:

então, que o ser humano olhe para seu alimento. Fizemos entornar a água abundantemente. Em seguida, fendemos a terra suficientemente. E, nela, fizemos brotar grãos, E videiras e hortaliças, E oliveiras e tamareiras, E pomares entrelaçados, E frutas e pastagens. Tudo, para o gozo de vós e de vossos rebanhos. (ALCORÃO, 80, p. 24-32)

Não se pode falar das plantas sem água. Com a água que cai do céu, bebem homens e animais, além de fazer brotar a vegetação, germinar oliveiras, tamareiras e videiras de toda espécie. O homem tem que ter consciência disso evitando o desperdício.

Além de sua função de alimentação, as plantas enriquecem o solo e protegem a erosão por vento e água. Elas conservam a água, contribuem para moderar o clima e produzir o oxigênio que respiramos. Além disso, existem outras utilizações que o homem faz das plantas, tais como medicamento, carvão, fogo, perfumes, madeiras, combustíveis, entre outros. A esse respeito, Allah diz:

e vistes o fogo que ateais? Sois vós que fazeis surgir sua árvore, ou somos Nós Que a fazemos surgir? Nós o fizemos como lembrança e proveito para os viajantes do deserto. (ALCORÃO, 56, p. 71-73)

Por sua beleza, Allah fez das plantas e dos animais objeto de gozo nos olhos dos homens. O Islã incentiva todas as medidas que possam ser tomadas para garantir a

sobrevivência das criaturas, a fim de continuar desempenhando seus papéis que lhes foram atribuídos. A destruição de qualquer espécie animal ou vegetal pelo homem é injustificável, a não ser para a sua reprodução normal. Isso se aplica à pesca, à caça, à exploração de florestas, de gado e a qualquer outro uso desses recursos. É proibida, também, a queima inútil de árvores, porque essas dão sombra a homens e animais, principalmente no deserto, além de ser o *habitat* de muitos animais e insetos. A destruição do meio ambiente (florestas, por exemplo) só camufla o excesso do ganha-pão, o que as leis do alcorão condenam. Dessa forma, Allah recomenda a preservação da diversidade genética dos seres vivos, tanto para seu próprio bem quanto para o bem de toda a humanidade.

O Profeta Muhammed disse em um *hadith*:

quando chegar a hora do último julgamento e alguém tiver uma muda, deve-se plantá-la antes que Allah o faça. (Ahmad (3/191), *hadith* n°13004)

Toda vez que um muçulmano planta uma árvore ou semeia um grão, ele terá como esmola, tudo o que terá sido comido do produto desta planta por uma ave, um homem ou um quadrúpede. (Al-Bukhârî (2/817), *hadith* n°2195)

Plantar é considerado no Islã como um ato de caridade pelo qual o seu autor terá retribuição, visto que qualquer árvore plantada pode servir de uma forma ou de outra para a humanidade.

O Islã permite consumir os produtos das árvores e plantas, mas proíbe cortá-las desnecessariamente. Elas devem ser preservadas para contribuir para seu crescimento e multiplicação.

### 3.4 A proteção dos animais

O Islã tem ensinamentos que podem ser úteis para submeter a todos aqueles que defendem a dignidade dos animais. No Alcorão, muitas *suratas* têm o nome de animais, entre eles pode-se citar as formigas e a aranha.

E teu Senhor inspirou às abelhas: Tomai casas, nas montanhas e nas árvores e no que eles erigem. Em seguida, comei de todos os frutos. E ide, docilmente, pelos caminhos de vosso Senhor. De seu ventre sai licor: variadas são suas cores; nele, há cura para os homens. Por certo, há nisso um sinal para um povo que reflete. (ALCORÃO, 16, p. 68-69)

Assim como as plantas, os animais constituem fonte de alimento. No caso das abelhas, elas produzem o mel que os homens consomem e que é bom para a saúde. Dessa forma, os homens devem ter consciência da sua importância, preservando-as.

O Profeta ordenou aos homens que cuidassem bem de seus animais e advertiu que quem deixasse morrer um animal de fome ou sede veria sua retribuição pelo fogo do inferno. Ele lembra em um *hadith* que uma pessoa teve seus pecados perdoados por ter dado para beber a um cachorro que estava morrendo de sede.

Ser gentil e generoso para com a natureza é um reflexo da Divina Misericórdia, que se estende a toda a criação. Nosso comportamento e nossas reações revelam a nossa verdadeira natureza. Salvar a vida de qualquer ser vivo é dever de todo muçulma-

no. Devemos nos ajudar em caso de necessidade de sobrevivência. A este respeito, o Profeta Muhammad disse em um *hadith*:

um homem sentindo muita sede, encontrou um poço e desceu para beber. Ao sair do poço chegou um cachorro ofegante e lambendo o chão molhado devido à tanta sede. O homem disse: Este cachorro está sofrendo de sede, tanto quanto eu mesmo sofri. Ele desceu novamente no poço, encheu seu sapato com água, segurou-o com os dentes e subiu. Deu para beber ao cachorro: Deus elogiou o seu ato e perdoou seus pecados. (Relatado por Al-Bukhari e muslim)

Contrariamente à gentileza e generosidade para com os animais, há pessoas que os maltratam. Foi assim que uma mulher entrou no inferno pela morte de um gato que ela tinha trancado sem comida nem água (Narrado por al-Bukhari, 42-9, 3).

Os animais, assim como qualquer criatura divina, devem ser tratados bem à maneira do Profeta, que era com compaixão e misericórdia. Eles gozam de uma inviolabilidade. Qualquer tipo de prejuízo é proibido no Islã, isto é, ele proíbe qualquer tipo de violência.

Com base nos mandamentos e proibições, no Islã, as criaturas de Allah gozam de uma inviolabilidade. O Profeta proibiu matar abelhas e gado capturado, porque matá-los é uma forma de corrupção, como colocado por Allah no alcorão: “e quando volta as costas, esforce-se, na terra, em semear nela corrupção e em aniquilar os campos lavrados e os rebanhos. E Allah não ama a corrupção.” (ALCORÃO, 2, p. 205).

Atualmente, existe no mundo inteiro uma nova prática de diversão que é a luta entre animais livres ou mantê-los em cativeiro. Trata-se de lutas de touros, galos, cabras, cães, tudo isso é proibido no Islã. O Profeta proibiu essas lutas por constituírem uma tortura de animais. Foi assim que Ele amaldiçoou uma pessoa que usava uma criatura viva como alvo, tirando-lhe a vida, simplesmente por prazer.

Qualquer tipo de violência contra animais, como matar um animal por prazer, vingança ou gratuitamente, vai contra os princípios do Islã. O Profeta Muhammad proibiu a uma pessoa picada por uma formiga de botar fogo por vingança em um formigueiro, aniquilando toda a colônia de formigas. Dessa forma, quem matar um animal pelo simples prazer de matar, será responsabilizado no dia do juízo final e quem cuidar de animais poderá ver a recompensa no dia do juízo final, como salientado no versículo: “então, quem houver feito um peso de átomo de bem, o verá, E quem houver feito um peso de átomo de mal, o verá” (ALCORÃO 99, p. 7-8).

No entanto, no Islão, só é permitido matar por necessidade de alimentar-se e/ou alimentar necessitados. Para matar, é obrigatório não fazer sofrer, estressar o animal. Para isso, a matança deve ser tão digna quanto possível, como por exemplo, é proibido matar pelo fogo, choque ou facadas.

Segundo relatos, um dia, para matar um animal, alguém afiou sua faca na frente deste que tinha previamente imobilizado no chão. O Profeta Muhammad lhe disse que estava matando duas vezes o animal: ver a faca sendo afiada e ser morto pela mesma. Segundo o ritual, deve-se afiar primeiramente a faca, escondê-la no bolso, por exemplo, imobilizar o animal e depois matá-lo.

Para abater um animal, a execução deve ser feita o mais rápido possível. A incisão deve ser feita de um único movimento, em uma única vez. Ao contrário da crença popular, este é o caminho que faz sofrer menos o animal e que fornece a carne mais saudável. O Profeta Muhammad disse em um *hadith*: “quando você mata, faça-o bem feito. Quando você abate, faça-o bem feito, além de afiar a lâmina de modo que a vítima descanse em paz”.

Esses procedimentos são recomendações do Islã no intuito de evitar a violência para com as criaturas divinas. Deve-se saber que o animal sente a mesma angústia que sente um humano.

Além da necessidade de matar para alimentar-se, o Profeta Muhammad disse que é também permitido matar certas pragas, como cobras, ratos, cachorros raivosos e outros. Quanto às cobras venenosas, é permitido matar aquelas que se aproximarem das casas; já as que se encontram no mato, floresta, deserto, só podem ser mortas quando atacam uma pessoa. Em outros termos, é permitido matar qualquer animal que apresenta um incômodo ou perigo iminente (escorpião, os predadores perigosos). E deve-se matar sem exagero, como, por exemplo, não é porque foi picado por um escorpião que se deve aniquilar todos os escorpiões.

São preocupantes as ameaças, a crueldade, os maus tratados de homem para com a sua própria natureza. Ao invés de maltratar seu refúgio, seu abrigo, sua sobrevivência, ele deveria manifestar respeito à vida, o amor à natureza e a adesão à ordem simbólica de um meio ambiente que não construímos e que, portanto, não temos o direito de destruir. Assim, não preservar, não respeitar essa natureza, seria o início do genocídio do próprio homem.

#### *4 Considerações finais*

A relação língua, meio ambiente e muçulmanos se manifesta aqui pela interação dos muçulmanos do mundo todo que, apesar de habitarem territórios diferentes, procuram se conscientizar e conscientizar os outros sobre a questão do meio ambiente. A preservação da natureza no Islã por meio do Alcorão sagrado e da língua árabe não é somente praticar a religião, divulgar a fé, mas, também, preservar vidas de todas as criaturas de Allah.

O Islã pensa nos direitos humanos, sem se esquecer dos direitos dos animais, tais como dar comida aos animais, ser generoso para com eles. Em outras palavras, deve-se respeitar toda a comunidade de seres vivos: a de seres humanos, de animais e de plantas, e preocupar-se em salvar o planeta, sua atmosfera do solo e da água. Todavia, parece que o homem está construindo um mundo à parte, que é apenas um substituto do real, uma paródia da verdade e da pretensão da própria vida reduzida a um artifício de existência em um meio ambiente desvitalizado.

A preservação da natureza é de fundamental relevância para melhorar todos os aspectos da vida, a saber, saúde, alimentação, bem-estar mental e espiritual. A sobre-exploração, o abuso, o mau uso, a destruição e a poluição de recursos naturais são transgressões à criação divina. O Islã considera a humanidade como um resultado da vontade divina e considera que todo ser humano, vigário de Deus e extensão de sua

criação, é responsável pelo futuro desta criação, administrando-a com sabedoria e respeito à riqueza da Natureza e do Meio Ambiente.

A consciência ecológica é dever de todos, entidades, autoridades, governantes. Mas o papel da religião de modo geral e do Islã, em particular, é de fundamental importância, pelo fato de muitas *suratas* conterem trechos sobre o meio ambiente, isto é, uma educação ambiental. O muçulmano lida com isso cinco vezes ao dia, que correspondem às cinco rezas diárias com informações ecológicas.

### *Referências*

ALCORÃO, Nobre. Traduzido por Dr. Helni NASR. Professor de Estudos Árabes e Islâmicos na Universidade de São Paulo, Brasil.

BÍBLIA, Sagrada. 30. ed. Edição Claratiana, 2001.

CALVET, Jean-Louis. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. PAYOT, Paris 106, Boulevard Saint-Germain, 1987.

COUTO, Hildo Honório do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

HAUGEN, Einar. *The Ecology of Language*. Stanford University Press, Stanford, California, 1972.

# Interjeições: no limbo dos estudos gramaticais

---

## **Geovane Fernandes Caixeta**

Professor do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E-mail: [geovane@unipam.edu.br](mailto:geovane@unipam.edu.br)

**Resumo:** Este texto focaliza as interjeições. Há anos, elas vêm sendo consideradas pelas gramáticas tradicionais e normativas e pelos dicionários uma das partes orationis. Nas considerações iniciais, faz-se uma breve análise do modo como gramáticos e linguistas se comportam em relação às interjeições. Na sequência, faz-se uma descrição sucinta dos estudos empreendidos às interjeições ao longo do tempo. Posteriormente, apresentam-se resenhas de gramáticas da língua portuguesa para destacar o tratamento dado às interjeições. Nas considerações finais, são elencadas sugestões de temas para pesquisas futuras.

**Palavras-chave:** Gramática normativa. Interjeição. Enunciado interjectivo.

**Abstract:** This paper focuses on the interjections. For years, they have been regarded both by traditional and normative grammars and by dictionaries as one of the “partes orationis”. In the initial considerations, there is a brief analysis of the way grammarians and linguists consider interjections. Then, there is a succinct description of the studies of the interjections along time. After that, reviews of Portuguese grammars are presented, in order to highlight the approach devoted to interjections. In the final considerations, suggestions of topics to future studies are presented.

**Keywords:** Normative grammar. Interjection. Interjectional statement.

---

## *1 Considerações iniciais*

A evolução dos estudos linguísticos, desde a Antiguidade, com a valorização da noção de categoria, à modernidade, com a valorização da noção de discurso, acarreta mudanças de visões acerca de objetos de estudos – seria anormal se conceitos e modos de analisar um fenômeno, qualquer que seja ele, não se alterassem na linha do tempo. Nos estudos de língua(gem) empreendidos, o que não podia ser categorizado, explicável, ficava à margem — e essa marginalização coube, com destaque, ao Fenômeno *Interjeição* (doravante FI). Ao se falar de Interjeições, é muito provável que haja uma associação com a linguagem afetiva — tal fato também justifica o lugar delas nos estudos atuais: no limbo. Nos estudos linguísticos do português brasileiro, o FI não teve — e não tem! — lugar de destaque; apenas “algumas notinhas” aqui e outras acolá.

Ao longo dos estudos linguísticos, todos os empreendimentos quanto a uma análise mais acurada acerca do FI restringem-se ao *continuum* das *partes orationis*. Com exceção das gramáticas filosóficas do século XIX, em que o FI ocupa posição inicial, nas demais gramáticas se encontra na posição final, que é um lugar historicamente periférico. De modo geral, os estudos gramaticais apenas propõem uma classificação para o FI: interjeições simples e compostas, puras e imitativas, seguida de uma lista de exemplos descontextualizados.

Apesar dos grandes avanços dos estudos linguísticos, ainda impera um silêncio acerca do FI. Se se perguntar aos estudiosos sobre o estatuto categorial, sintático ou textual-discursivo do FI, observa-se que preferem omitir a dar uma resposta plausível. As contribuições da Antiguidade Clássica acerca dos estudos da língua(gem) ainda decidem, em muitos aspectos, os caminhos dos atuais. Há, portanto, a perpetuação de um “acordo tácito” que reduz a complexidade de um uso de língua(gem) bastante produtivo nas trocas comunicacionais a um conjunto de dizeres simplistas e preconceitos.

Para ilustrar os posicionamentos de alguns estudiosos da língua(gem) acerca do FI, têm-se as seguintes citações:

Escusado acrescentar que os palavrões que pontilham a conversação das pessoas mal habitadas se situam neste capítulo [Da Interjeição]. (MELO, 1970, p. 177);

O tipo mais simples de frase é constituído por interjeição. (BECHARA, 2001, p. 540);

Muito pouca importância tem esta classe de palavras [Interjeição]; além da divisão e de algumas notinhas, nada mais há que sobre ela dizer. (ALMEIDA, 1995, p. 365);

[...] raramente se aponta tratado ou capítulo que analise as interjeições com paciência e carinho, como é de uso com as outras partes do discurso. (SAID ALI, 1971, p. 48);

A camada puramente emotiva, na língua, é apresentada pelas interjeições. (JAKOBSON, 1963, p. 214-215);

O exemplo mais claro [na relação entre o locutor e a referência do discurso] é dado pelas interjeições. (DUCROT & TODOROV, 1973, p. 362).

Essas citações ilustram a visão dos estudiosos da língua(gem) acerca deste fenômeno criativo, expressivo, envolvente e bastante produtivo na língua: a Interjeição. Parece haver um posicionamento, ora antagônico, ora de repúdio, ora de valorização, ora de neutralidade, o qual se torna uma motivação para estudá-lo com acuidade. Devido a suas peculiaridades grafofonêmicas, lexicográficas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, o FI requer uma análise de cunho funcionalista, ao contrário de esforços empreendidos (pouco produtivos) por alguns gramáticos e por alguns linguistas para uma tentativa de sistematizá-lo.

Neste texto, é feito um rastreamento sucinto acerca dos estudos empreendidos às interjeições ao longo do tempo. Acrescentam-se a esse rastreamento algumas resenhas de gramáticas da língua portuguesa quanto ao tratamento dado às interjeições.



Por último, serão apontadas algumas sugestões para pesquisas de base funcionalista acerca das manifestações interjectivas. Oxalá este texto possa instigar pesquisadores para que empreendam esforços na análise de elementos de linguagem emocional, como é o caso das interjeições.

## 2 O FI e sua localização histórica nos estudos da língua(gem)

Embora a literatura tenha dedicado pouca atenção e escassas linhas ao FI, já não são remotas as inquietações e as flutuações acerca desse fenômeno — aliás, bastante produtivo em qualquer comunidade linguística —, por parte de alguns estudiosos mais afoitos que veem no homem um ser eminentemente emocional. A inclusão ou marginalização do FI nas *partes orationis* depende “duma opção do gramático: quando este se atém a uma estreita descrição da frase, esquece a interjeição; se privilegia antes todos os tipos de enunciação, considera-a” (GONÇALVES, 2002, p. 33 — nota de rodapé). Desde Aristóteles à Linguística Moderna, há oscilações nos estudos acerca do FI. Persiste uma “obrigatoriedade” adversa — a força da tradição versus os avanços dos estudos linguísticos — que culmina em (in)decisões sobre o possível “lugar” reservado ao FI nos estudos gramaticais e linguísticos.

Cabe a Aristóteles o estabelecimento de uma classificação gramatical em dois blocos: o dos categoremáticos e o dos sintagoremáticos. Todavia, a Dionísio da Trácia deve-se a fixação, em oito divisões, do complexo sistema das *partes orationis*, a saber: o nome, o verbo, o particípio, o artigo, o pronome, a preposição, o advérbio e a conjunção. O FI foi acolhido pela classe dos advérbios. A seguir, Apolônio Díscolo não contribui sobremaneira para um estudo mais acurado acerca do FI. Apesar de sua contribuição para a sistematização da gramática grega, ao considerar, entre outras contribuições, a Sintaxe como núcleo da análise linguística, nota-se que as “interjeições são ‘advérbios no sentido impróprio’” (APOLÔNIO DÍSCOLO [s.d.] *apud* GONÇALVES, 2002, p. 48).

As inquietações e flutuações dos estudiosos gregos acerca do FI, teórica e descritivamente, como um “problema” não resolvido, fazem com que os latinos rejeitem a sua inclusão na classe dos advérbios, uma vez que ele, na maioria das ocorrências, aparece em frases sem verbo. Os latinos procuram atribuir ao FI um estatuto próprio além do alcance dos advérbios. Varrão, cuja obra não chegou aos dias de hoje, mas tornou-se conhecida por meio de Carísio ([s.d.] *apud* GONÇALVES, 2002, p. 50), é o primeiro latino a discorrer, em *De Sermone latino*, sobre uma “teoria da interjeição”. Nessa sua “teoria”, o pensador latino já supunha uma “análise de tipo funcional das partes do discurso” (HOLTZ [s.d.] *apud* GONÇALVES, 2002, p. 50). Assim, cabe a Varrão o caminho para uma definição etimológica da palavra *Interjeição* (*inter + jacere*), uma vez que ele ter-se-ia referido ao FI como *partícula interiecta*, a qual, para ele, demonstrava ser uma partícula discursiva de uma emoção forte (*pathos*).

O FI passa a ocupar, genericamente, desde então, na tradição gramatical, o último lugar nas *partes orationis*, já que aí seria o espaço “reservado não só à arrumação do anormal/exceptivo, mas que também acolhia a inovação” (GONÇALVES, 2002, p. 50). A razão de ter sido considerado item periférico foi/é devido ao fato de ter um valor de enunciado — no entanto, permaneceu, nas gramáticas tradicionais e normativas, como uma classe de palavras. O princípio que rege, pois, a atitude dos latinos em rela-

ção à dos gregos é muito mais o da continuidade do que o da mudança. Continuidade porque, para ambos, a margem extrema (polo final das *partes orationis*) caberia/cabe à anomalia ou ao não explicável.

Se, na “teoria da interjeição” de Varrão, o FI designa o estado ou disposição da alma, como explicar a outra parte da definição, a formal? Como explicar o caráter de exceção atribuído ao FI no nível lexical e morfossintático?

Para Prisciano ([s.d.] *apud* GONÇALVES, 2002, p. 52), o FI não se prende, não se fixa ou até mesmo não necessita de ligar-se sintaticamente à frase, pois, é “uma parte do discurso [que] anuncia, por um tom de voz desordenado, irregular, a disposição do espírito”. Desse modo, o aspecto fonético-fonológico apresenta-se mais intenso do que o suprasegmental — o primeiro caracterizar-se-ia pela não-convencionalidade da palavra e o segundo, pela irregularidade entonacional.

Cledónio ([s.d.] *apud* GONÇALVES, 2002, p. 53) posiciona-se diametralmente em sentido oposto à tradição no que se refere ao FI: ao invés de assegurar o “modelo descritivo dos estados de alma”, passa-o para o conceitual: “Interjeição é, portanto, tudo aquilo que traduz o estado da alma”. Resultante desse “deslocamento”, tem-se o reconhecimento de que o FI é prolixo e complexo, uma vez que, ao passá-lo do nível descritivo para o conceitual, surge a necessidade de sistematizar as várias “categorias” que podem ser expressas por uma única manifestação interjectiva — seria uma “análise funcional” próxima à que se empreendia, e ainda se empreende, ao advérbio, já que, conforme a tradição herdada, as “categorias adverbiais” são em função do sentido que instauram.

Enfim, esses “olhares” contribuíram sobremaneira para que FI tivesse um estatuto de classe gramatical, mesmo que, para isso, ocupasse a posição final do *continuum* das *partes orationis* — aquela reservada à marginalização, à anomalia ou ao não explicável. Do percurso dos estudos gramaticais sobre o FI, podem estabelecer-se, em conformidade com Gonçalves (2002), quatro períodos. As (in)decisões, nessa visão diacrônica, giram em torno dos seguintes tópicos:

#### I. Antiguidade Clássica à Idade Média:

- o FI possui um estatuto sintático independente;
- o FI acolhe itens que são considerados não-lexicais e
- o FI expressa e/ou significa sentimentos ou estados da alma.

#### II. Idade Média ao século XVIII:

- o FI é signo natural e
- o FI é ou está a/na origem da linguagem.

#### III. Século XIX à primeira metade do século XX:

- o FI é equivalente de frases;
- o FI tem natureza psicológica e lógica;
- o FI associa-se aos aspectos estilístico-afetivos;
- o FI materializa-se num elemento linguístico ou não e
- o FI tem lugar reservado nas *partes orationis*, na sintaxe ou fora do sistema.

## IV. Segunda metade do Século XX aos dias atuais :

- o FI é marcador conversacional;
- o FI é próprio da modalidade oral;
- o FI possui um papel textual-discursivo;
- o FI tem um status morfossintático definitivo;
- o FI é, ao mesmo tempo, lexema e enunciado — retorno a embates anteriores e
- o FI é elemento sintático-semântico, voz holofrástica, lexismo ou ato de discurso.

Essa esquematização, cuja finalidade é uma apresentação sucinta dos questionamentos sobre o FI, mostra as inquietações por que os estudiosos da linguagem passa(va)m. Esses quatro intervalos de tempo não se excluem; eles entrelaçam-se e completam-se na tentativa de melhor compreender e analisar o FI.

A noção de língua(gem) e os recursos disponíveis em cada período interferem na percepção que os autores tinham/têm do FI. Pode-se assim dizer que, nos dois primeiros períodos, predomina uma visão imanentista da língua(gem) e, por consequência, a marginalização do FI, já que os recursos disponíveis pareciam ser insuficientes para sustentar análises de itens de natureza linguístico-cognitiva e interativa. Os estudos centravam-se na impossibilidade de categorizar as interjeições. Já nos dois últimos períodos, apesar do efeito presente dos dois primeiros, há, embora incipientemente, uma visão de língua(gem) “funcional”, e, por isso mesmo, a valorização do texto. Os estudos centra(va)m-se na transição do foco categorial para o textual; desse modo, passa-se a valorizar o uso de palavras em situações reais, para as quais concorrem, além de outras manifestações, as de natureza emotiva e emocional, sejam elas por meio de elementos lexicais ou não.

Apesar dos grandes avanços nos estudos linguísticos, ainda impera o silêncio ou o adiamento. Se se perguntar aos estudiosos sobre o fato de o FI pertencer ou não a um sistema linguístico de uma dada língua, ou ainda, mais detalhadamente, perguntar acerca de seu estatuto categorial, sintático ou textual-discursivo, observa-se que preferem omitir a dar uma resposta definitiva. As contribuições da Antiguidade Clássica ainda decidem, em muitos aspectos, os caminhos dos estudos atuais, sobretudo os de natureza emocional.

### 3 O FI do ponto de vista gramatical

De Aristóteles, perfilando por Dionísio da Trácia, às gramáticas tradicionais atuais poucas mudanças ocorreram. O princípio da “continuidade” é, a rigor, mantido nos estudos acerca do FI. Tais estudos restringem-se, de modo geral, apenas a conceituá-lo, a posicioná-lo no final do *continuum* das *partes orationis*, a estabelecer uma diferença gramatical em relação às locuções interjetivas e, por último, a apresentar uma enumeração e uma classificação aleatórias. É consensual, por parte dos gramáticos tradicionais, que o FI é uma atitude afetiva e/ou sentimental do falante, a qual é de admiração, espanto, dor, alegria, irritação, surpresa, aplauso etc. É consensual também que, apesar das classificações, não é permitido um valor exclusivo a uma dada manifestação

interjectiva — a situação é que permitirá aos falantes perceberem as atitudes afetivas dos (inter)locutores. Haveria um “acordo tácito” entre os gramáticos acerca do FI — acordo esse que silencia, mas que também instiga!

A seguir, apresentam-se os gramáticos selecionados e as suas definições para o que seja interjeição. Após as citações, seguem-se as resenhas das obras selecionadas. Uma observação a ser feita: a atenção dada a gramáticas de português de Portugal deve-se, sobretudo, a questões históricas de composição de gramáticas brasileiras — a interferência portuguesa na organização de gramáticas brasileiras é, antes, uma questão ideológica, política, do que “apropriação” didática, acredita-se. Os gramáticos selecionados e suas definições são:

as Interjeições são umas partículas desligadas do contexto da oração, exclamativas e pela maior parte monosyllabas e aspiradas, que exprimem os transportes da paixão com que a alma se acha ocupada. (BARBOSA, 1881, p. 70).

A Interjeição é mais phrase do que simples vocábulo. É expressão breve da emoção, do sentimento.” (RIBEIRO, 1923, p. 37).

É a palavra invariável que exprime os afetos vivos e súbitos da alma, como a dor, a alegria, o espanto etc. Interjeição é um brado subitâneo. (PEREIRA, 1926, p. 175; 375).

Interjeição é uma especie de grito, de que usamos, para exprimir as paixões, os sentimentos subitos de nossa alma. É um sinal da linguagem sythetica, lançado no meio (*inter* e *jacere*) dos signaes da linguagem analytica, para animal-a e coloril-a, completando a enunciação do quadro do pensamento com os toques vividos das sensações, dos sentimentos e das paixões”. (CARNEIRO RIBEIRO, 1957, p. 471)

Interjeição é a voz expressiva de emoções, apelos ou idéias mal estruturadas...” (MELO, 1970, p. 80).

Interjeição é uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções [...] depende fundamentalmente do contexto e da entonação” [em nota de rodapé]. Com efeito, traduzindo sentimentos súbitos e espontâneos, são as interjeições gritos instintivos, equivalendo a frases emocionais.” (CUNHA & CINTRA, 1985, p. 577).

Interjeição — É a expressão com que traduzimos os nossos estados emotivos. Têm elas existência autônoma e, a rigor, constituem por si verdadeiras orações.” (BECHARA, 2001, p. 330).

Barbosa (1881) é o primeiro gramático de língua portuguesa que se dedica mais acuradamente ao estudo do FI. Com esse gramático, pela primeira vez nas gramáticas de língua portuguesa, o FI abre a lista das *partes orationis*. Em sua *Grammatica philosophica da lingua portugueza*, Barbosa estabelece um sistema etimológico das *partes orationis*, distribuindo-as em dois grupos, que são dois “modos contrarios de dar a conhecer pela linguagem os pensamentos”, por meio de um “methodo natural e summario” e de outro “artificial e anlytico” (p. 70) — o que leva Barbosa a uma divisão mais geral das palavras em duas classes: “uma das palavras interjectivas ou exclamativas, e outra das discursivas ou analyticas”. Essa divisão proposta por Barbosa torna-se saliente por,

pelo menos, três aspectos, a saber: 1) o FI não pode ser analisado apenas pelo âmbito gramatical — embora Barbosa não tenha feito apontamentos nessa direção; 2) o FI não é uma “classe” periférica ou marginalizada; ele está na ordem primeira das diversas manifestações da linguagem humana —, por isso, para Barbosa, seu estudo deve ocupar essa mesma ordem na gramática, mais especificamente, nos estudos das *partes orationis* e 3) resultante desses dois aspectos, o FI deve ser analisado com base em critérios semânticos, topológicos, formais, fonéticos e prosódicos. Barbosa defende a ideia de que “[as interjeições] são discursivas, e se algumas vezes se empregam sós interjectivamente é porque são umas orações ellipticas, que com o suplemento de um verbo se completam facilmente e se reduzem ao que são” (p. 71).

Ribeiro (1923), em sua *Grammatica portugueza*, destina poucas linhas ao estudo do FI, conceituando-o a partir de critérios semânticos, mas apropriando-se de outros — formais e fonéticos — para dividi-lo em simples e primitivo, secundário e derivado e em locuções interjectivas. Destina o estudo acerca do FI à última posição no *continuum* das *partes orationis*. Compartilha com a ideia de outros gramáticos de que “[a interjeição] não entra na construção do discurso. É uma proposição por si mesma de character elliptico, frequentissima nas linguas primitivas” (p. 37). Em Ribeiro, ocorre uma imprecisão entre o que é o FI e o que é onomatopeia, já que há “certas interjeições que apenas se empregam quando o homem trata os animais: bit! sape! E até outras cujos ruidos quase não podem ser representados pela escrita” (p. 37). Em seus estudos, Ribeiro aborda o fato de as interjeições serem palavras invariáveis “formadas de outras palavras, verbos, adjectivos, etc.” (p. 37); portanto, há interjeições, cuja “origem está em varios vocabulos que se perderam ou se desviaram de sua categoria grammatical” (p. 37), como *salve!* e *basta!* (verbo), *acima!* e *afóra!* (partículas) e *silêncio!* e *coragem!* (nomes).

Pereira (1926), em sua *Gramática expositiva*, na sessão *Morfologia — Taxeonomia*, compartilha com outros gramáticos tradicionais as ideias consensuais acerca do FI: uma conceituação, seguida de alguns sentimentos expressos, ressaltando a situação de uso e, finalmente, uma classificação em imitativas ou onomatopaicas, e, quanto à forma, em simples e compostas, que são as locuções interjectivas. Além disso, ainda se observa em Pereira a tese de que o FI encerra em si mesmo uma oração implícita. Já na seção *Sintaxe — Das particularidades sintáticas sobre as categorias gramaticais*, dialoga com outros gramáticos sobre a tese de o FI ser oração implícita, apresentando, para defesa de tal tese, uma mistura de critérios semânticos, fonéticos e formais, além de sintáticos: “é mais um grito instintivo animal, do que uma palavra [...] e, portanto, está fora da esfera gramatical [...], é uma palavra sintética: não está, pois, inteiramente fora da alçada gramatical” (p. 375). Acrescenta que, “sendo a expressão sintética de um pensamento, deve encerrar uma oração implícita, que é o desdobramento desse pensamento, sua expressão analítica” (p. 375).

Carneiro Ribeiro (1957, p. 473-474), em sua *Grammatica portugueza philosophica*, na seção *Lexicologia*, enfatiza em seu estudo acerca do FI dois aspectos, a saber: 1) o conceitual, em que se pode perceber uma distinção entre linguagem *synthetica* e linguagem *analytica* e 2) o classificatório, em que se pode perceber uma preocupação muito mais didática do que uma análise de cunho discursivo. Após definir o FI, o gramático aborda essa distinção. Para esse gramático, o FI é sinal de linguagem sintética, porque pode só por meio de um “golpe e de um só lance exprimir certos estados, certas

situações d'alma, em que a perturbação instantânea, a vivacidade da comomoção, saltando nosso espírito, dá-lhe apenas tempo de traduzir-se e manifestar-se por umas explosões naturais" (p. 473). A linguagem analítica, na visão do gramático, é "muito lenta em sua marcha" (p. 473) — o que impediria o falante de manifestar sensações súbitas. Com base nessas considerações, Carneiro Ribeiro estabelece uma distinção entre *interjeições propriamente ditas* ou *naturales* (sinais de linguagem sintética) e *analyticas* ou *convencionales* (sinais de linguagem analítica). Apesar dessa distinção, Carneiro Ribeiro acrescenta ainda que "afóra as interjeições naturais e convencionales, ha locuções e phrases empregadas como interjeições..." (p. 474). Para Carneiro Ribeiro, as onomatopeias são "impropriamente denominados de interjeições", já que, para ele, as manifestações interjectivas indicam sensações e as onomatopeias indicam percepções. As "onomatopeias traduzem a realidade material fóra de nós; as interjeições revelão a realidade imaterial dentro de nós..." (p. 474).

Melo (1970), em sua *Gramática fundamental da língua portuguesa*, não considera o FI uma classe de palavras ou uma das *partes orationis*, já que "[as interjeições] ou são gritos instintivos sem intenção comunicativa — e não pertencem à linguagem propriamente dita —, ou são equivalentes de oração — e não podem ser consideradas 'partes do discurso'" (p. 177). Mas, por "razões didáticas", segundo ele mesmo, adota o esquema da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), definindo o FI como "palavras ou conjunto de palavras que exprimem emoções súbitas, apelos, idéias confusas, estados de espírito não filtrados ou controlados pela razão" (p. 177). O autor demonstra, também, preconceito em relação ao FI: "escusado acrescentar que os palavrões que pontilham a conversação das pessoas mal habituadas se situam neste capítulo [Da Interjeição]..." (p. 177). Segundo o autor, o FI, excluído das *partes orationis*, deve pertencer à linguagem afetiva; assim comunga com outros gramáticos a tese de que ele forma orações elípticas, desde que tenham uma intenção comunicativa. O gramático exemplifica suas colocações com as manifestações *socorro!* e *fogo!*. Para ele, "são realmente frases inteiras, reduzidas, mutiladas, porque no caso a emoção predominou fortemente sobre a inteligência. Pertencem elas à chamada linguagem afetiva..." (p. 177). Acrescenta ainda que, "se tais interjeições, se tais vozes são 'equivalentes de oração', se funcionam como 'comprimidos de oração', não podem elas ser, como é óbvio, partes do discurso, pela simples razão que o todo não pode ser parte de si mesmo" (p. 177).

Cunha & Cintra (1985), em *Nova gramática do português contemporâneo*, apresentam uma definição para as interjeições seguida não só de uma relação de onze "sentimentos" que elas podem denotar, mas também de um parecer sobre as locuções interjectivas, as quais, segundo eles, são "[interjeições] formadas por grupos de duas ou mais palavras" (p. 577). De modo geral, as colocações de Cunha & Cintra refletem o pensamento de todos aqueles que escreveram e escrevem sobre o FI, o que, na maioria dos casos, não passa de única página. Se não fossem as notas de rodapé, Cunha & Cintra estariam apenas evidenciando um estudo sem importância e sem grau de complexidade. Nessas notas de rodapé, Cunha & Cintra (1985, p. 577) fazem colocações sucintas a respeito da (im)possibilidade de o FI compor ou não uma classe de palavras:

1<sup>a</sup>) Não incluímos a INTERJEIÇÃO entre as classes de palavras pela razão aduzida no Capítulo 5.

Com efeito, traduzindo sentimentos súbitos e espontâneos, são as interjeições gritos emotivos, equivalendo a frases emocionais.

2ª) Na escrita, as interjeições vêm de regra acompanhada do ponto de exclamação (!).

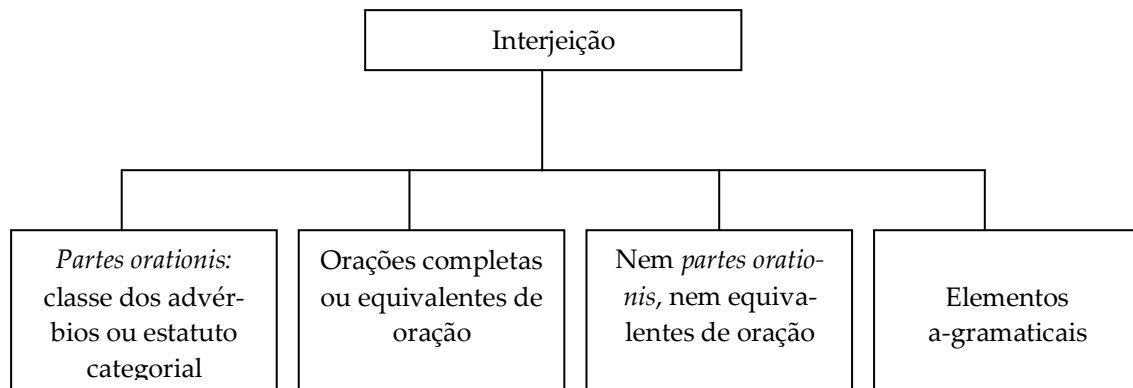
Cunha & Cintra, apesar de assinalarem no capítulo 17, *Interjeição*, em nota de rodapé, que não incluíram o FI entre as classes de palavras, no Capítulo 5, *Classe, Estrutura e Formação de Palavras*, em que se busca “a razão” para tal atitude, não explicitam mais detalhadamente os motivos que os levaram — e a outros gramáticos também — a “excluírem” o FI das *partes orationis*. Na seção *Classe de Palavras* (p. 77), do Capítulo 5, Cunha & Cintra, depois de estabelecerem, nas seções anteriores a essa, a distinção entre morfema lexical (os substantivos, os adjetivos, os verbos e os advérbios de modo) e morfema gramatical (os artigos, os pronomes, os numerais, as preposições, as conjunções e os demais advérbios, bem como as formas indicadoras de número, gênero, tempo, modo ou aspecto verbal), apresentam a distinção entre palavras variáveis (os substantivos, os adjetivos, os artigos e certos numerais e pronomes e o verbo) e invariáveis (os advérbios, as preposições, as conjunções e certos pronomes), de acordo com a (im)possibilidade de se combinar com os morfemas flexionais ou desinências. Ao FI, para o qual se buscam as razões para a sua não inclusão nas classes de palavras, e, portanto, na morfologia, Cunha & Cintra apresentam o seguinte comentário: “a interjeição, vocábulo-frase, fica excluída de qualquer das classificações” (p. 77). Impera, em Cunha & Cintra, bem como em outros gramáticos, um silêncio simplificador acerca do FI.

Para Bechara (2001), em sua *Moderna gramática portuguesa*, mais especificamente na segunda parte — *Gramática descritiva e normativa: as unidades do discurso* —, em que se podem perceber morfologia e sintaxe juntas, com base nos estudos de Coseriu, “quase sempre a gramática engloba numa mesma relação de palavras que pertencem a grupos bem diferentes: *substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição*” (p. 109). Segundo Bechara, é necessário um exame atento quanto a essa relação, uma vez que ela engloba, com base em critérios categoriais, morfológicos e sintáticos, palavras de natureza e funcionalidade diferentes. “E o elemento que as diferencia são os diversos significados que lhes são próprios” (p. 109). Esses significados são o lexical, o categorial, o instrumental, o sintático e o ôntico, postos em relevo pela sintaxe. Assim, de acordo com Bechara, há um imbricamento entre classes de palavras, sintaxe e sentido; nesse entrelaçamento, os significados léxico, categorial e instrumental permitem que se faça uma divisão das palavras em: 1) lexemáticas (substantivos, adjetivos, verbo e advérbio — os quais compõem a classe verbal ou categorias gramaticais); 2) categoremáticas (pronomes e numerais — os quais são “formas em substâncias”, apresentando, primeiramente, um significado categorial, sem representar nenhuma matéria extralinguística; por isso, são também da classe verbal e 3) morfemáticas (artigos, preposição e conjunção — os quais são elementos que pertencem ao universo da gramática). Bechara faz apenas uma ressalva, que é em relação ao FI: “da lista tradicional das classes de palavras só nos falta falar da *interjeição*, que a rigor, nem é pura *palavra*, mas uma *palavra-oração*, que só por si pode valer por um conteúdo de pensamento da linguagem emocional” (p. 112). Vê-se, portanto, que Bechara compartilha com outros gramáticos a ideia de o FI ter “existência autônoma” e, a rigor, constituir por si mesmo “verdadeiras orações”. Ainda acrescenta: “o tipo mais simples de frase

é o constituído por *interjeição*. Já é antiga em gramática a idéia de a interjeição não ser, a rigor, uma ‘palavra’, mas que equivale a um enunciado independente ou a uma oração inteira” (p. 540).

A visão acerca do FI, desde a tradição grega e latina até as gramáticas selecionadas para a elaboração das resenhas, pode ser esquematizada da seguinte maneira:

DIAGRAMA 1: Da síntese das visões acerca do FI ao longo do tempo



FONTE: Gonçalves (2002, p. 285), com adaptação.

Esse diagrama evidencia muito mais as decepções do que os avanços dos estudos acerca do FI, uma vez que, desde os gregos e latinos, pouca ou nenhuma inovação ocorreu. Os gramáticos tradicionalistas e normativistas, raras exceções, apenas procrastinaram as ideias clássicas acerca dos “gritos súbitos da alma”. As inquietações e flutuações sobre o FI refletem a secular indecisão dos gramáticos acerca de seu estatuto. Tais indecisões podem denotar: a) descompromisso, porque há hesitação em conceituar o FI: palavra, partícula ou grito (voz); b) contradição, porque, simultaneamente, o FI é considerado como oração e como parte da oração e c) conservadorismo, porque se mantêm, desde os gregos e os latinos, as razões aduzidas em (a) e (b). Na inter-relação dessas três posturas, encontra-se, pois, um “acordo tácito” que apaga a complexidade de um fenômeno de língua(gem) bastante produtivo: a interjeição.

#### 4 Considerações finais

A partir do percurso histórico e da visão gramatical do FI, fica evidente a sua condição periférica ou anômala — as interjeições se encontram no limbo dos estudos gramaticais e linguísticos. Essa condição de limbo percorre de formas diversas, e até de maneira cíclica, toda a trajetória dos estudos empreendidos, uma vez que o tratamento ou não como categoria gramatical acaba por contaminar o seu próprio caráter linguístico, dificultando análises que se pretendem no nível textual-discursivo. A retirada das interjeições do limbo dos estudos linguísticos, principalmente daqueles do português brasileiro, requer uma atenção especial: devem-se considerar as interjeições como manifestações de linguagem, não apenas e necessariamente da língua. Isso significa dizer que elas, as interjeições, devam ser reconhecidas como enunciados de natureza emoci-



onal, o que faz com que sejam analisadas em conformidade com as situações sociocomunicativas em que são proferidas. Além disso, deve-se dar a elas o reconhecimento de que são suportes de expressividade e de (auto)envolvimento do falante com aquilo que diz enquanto diz. As interjeições são emoções presentificadas, e não descritas.

Pelas resenhas, nota-se que os “rótulos” conferidos ao FI apenas silenciam e/ou suavizam as dúvidas. Se se detiver a vista nas poucas páginas ou linhas reservadas ao FI nas gramáticas tradicionais normativas, serão percebidas análises que primam pela fragilidade e/ou incompletude — o que assegura a condição periférica e anômala e sua (quase) exclusão dos estudos gramaticais. As poucas páginas destinadas à descrição do FI e o parecer negativo e simplista de alguns gramáticos refletem um (possível) desca-so. As concepções acerca do que seja o FI nas gramáticas tradicionais e normativas, como expressão de um sentimento, de uma emoção, da alma etc., devem-se, sobretudo, à visão de língua(gem) como representação transparente, como expressão do pensamento. No *continuum* das *partes orationis*, o FI, na maioria das gramáticas tradicionais, está no polo final — ao contrário das gramáticas filosóficas, em que se encontra no polo inicial pelo fato de ser considerado a origem da linguagem — o que significa tratar-se de um “rudimento de discurso”, ocupando um lugar periférico e secundário.

Nas gramáticas resenhadas, nota-se que a preocupação comum é a de se estabelecer uma classificação do FI com base apenas na intuição do gramático. Embora Cunha & Cintra (1985, p. 577) afirmem que o FI “depende fundamentalmente do contexto e da entonação”, as classificações e a relação empírica de exemplos são aleatórias. As manifestações interjectivas selecionadas pelos gramáticos e por alguns poucos linguistas dificilmente fogem do rol proposto e preservado, ao longo do tempo, pelas próprias gramáticas — não se veem análises de interjeições como *Coitada!*, *Meu Deus do céu!* e *Nooossa!*. Não se exige das gramáticas tradicionais e normativas uma valorização de itens de natureza emocional; o que se questiona é o fato de que pouca atenção tem sido dada a elas, ou por gramáticos, ou por linguistas.

O FI carece de análises que primam pelo discursivo, funcional, pragmático e comunicacional. Para cumprir a “promessa” feita no início deste texto, seguem alguns temas para futuras pesquisas: 1) as interjeições como suporte de expressividade; 2) as interjeições e sua autonomia comunicativa; 3) as interjeições como marcas de pressuposição; 4) as interjeições e sua possível força ilocucional; 5) as interjeições como encapsuladoras de emoção; 6) as interjeições como mecanismo de restrição contextual; 7) as interjeições como marcas do princípio da iconicidade; 8) as interjeições e seu papel na organização e progressão textuais; 9) as interjeições como manifestações de (des)cortesia verbal; 10) as interjeições nos discursos monológicos, intersubjetivos e nos de outrem; 11) as interjeições e seu desgarramento sintático; 12) as interjeições como expressão de identidade cultural. Quando se aborda um fenômeno idiossincrático como são as interjeições, não se esgotam as possibilidades de temas para a análise delas. Em função do espaço limitado deste texto, apresentaram-se esses doze temas; subjaz a todos eles o fato de que uma manifestação interjectiva deva ser analisada nas trocas comunicacionais.

Em conformidade com a linguística fabular, se o homem fosse lógico, sua fala seria lógica; mas o homem tem sido um ser passional, falível, muito cego, pelo seu pendor instintivo. O que tudo isso sinaliza? Sinaliza que as interjeições são, por si sós,

em virtude de suas peculiaridades, um “problema” a ser investigado. Negando a simplicidade das interjeições e reconhecendo nelas uma complexidade que envolve questões grafonômicas, lexicográficas, morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, portanto itens de complexidade semiótica, procurou-se, neste texto, despertar a atenção (ou a curiosidade) de leitores e de estudiosos que se deixam seduzir pela linguagem emocional. Assim, *quem sabe!*, as interjeições possam ser retiradas do limbo dos estudos linguísticos do português brasileiro e posicionadas no centro das discussões.

### *Referências*

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

BARBOSA, Jeronymo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portuguesa ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. 7. ed. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1881.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CARNEIRO RIBEIRO, Ernesto. *Estudos gramaticais e filológicos*. Salvador: Aguiar & Souza Ltda, 1957.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed./ 35. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário das ciências da linguagem*. 3. ed. Tradução de Eduardo Prado Coelho. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1973.

GONÇALVES, Miguel. *A interjeição em português: contributo para uma abordagem em semântica discursiva*. Coimbra: FCG/FCT, 2002.

JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit, 1963.

MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva: curso superior*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1926.

RIBEIRO, João. *Grammatica portugueza*. 20. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.

SAID ALI, M. *Meios de expressão e alterações semânticas*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: FGV, 1971. .

# A constituição da gramática nacional brasileira: uma análise dos complementos verbais nas Minas setecentistas

---

## **Letícia Pena Silveira**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FAPEMIG).  
E-mail: leticiapenasilveira@hotmail.com

## **Silmara Eliza de Paula Silva**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FAPEMIG).  
E-mail: silmara.eliza@gmail.com

## **Sueli Maria Coelho**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/FAPEMIG)  
Professora adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora filiada ao Núcleo de Pesquisa da Variação (NUPEVAR) da Faculdade de Letras da UFMG e professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição.  
E-mail: sucoelho@ufmg.br

**Resumo:** Esta pesquisa investigou, seguindo os pressupostos variacionistas, a hipótese de que, no final do século XVIII, havia registros de objetos nulos, a partir de afirmativas de que no XIX o português brasileiro adquiriu características próprias. Essas configuram um indício de que a definição da gramática nacional tenha uma datação mais precoce, conforme afirma Duarte (2003). Para tanto, em documentos adamantinos setecentistas, analisou-se a frequência dos objetos, pretendendo a verificação quantitativa de registro de complementos verbais. Posteriormente, fez-se uma investigação sobre a influência do fator social, pois se acredita que pode ser influenciador. Contabilizado maior número de objetos nulos em documentos escritos pela elite da época, assume-se que a variante em questão estava se iniciando e, comparando os dados encontrados com o trabalho de Cyrino, Duarte e Kato (2006) sobre o século XIX, assume-se que a mudança encontrada enquadra-se nos moldes dos séculos posteriores, permitindo julgar a adequação da hipótese aventada.

**Palavras-chave:** Pressupostos variacionistas. Português brasileiro. Documentos adamantinos setecentistas. Complementos verbais. Gramática nacional.

**Abstract:** This study investigated, following the variation assumptions, the hypothesis that in the late eighteenth century there were records of null objects, from assertions that in the XIX century Brazilian Portuguese acquired its own characteristics. These constitute an indication that the definition of national grammar has an earlier dating, as Duarte (2003) states. Furthermore, we analyzed the frequency of objects in adamantine eighteenth-century documents. Subsequently, an investigation into the influence of the social factor was done, because it can be an influencer. A greater number of null objects in written documents by the elite of the time were accounted. Thus, it is assumed that the variant in question was starting, and comparing the data

found in the Cyrino, Duarte and Kato's (2006) work on the nineteenth century, it is assumed that the change found fits in the mold of later centuries, and it is allowed to judge the adequacy of the mooted hypothesis.

**Keywords:** Variation Assumptions. Brazilian Portuguese. Adamantine eighteenth-century documents. Verbal complements. National Grammar.

---

## 1 *Considerações iniciais*

Sabe-se que é consensual entre os estudiosos da língua que o século XIX é apontado como o período em que o Português Brasileiro (PB) adquire características próprias, em razão de algumas mudanças sintáticas no uso da língua, diferenciando-se, assim, do Português Europeu (PE). Tarallo (1996), contudo, levanta a hipótese de que tais alterações na sintaxe tenham acontecido em um momento anterior à passagem do século XIX, mas que não se consolidaram porque “as circunstâncias sociais podem não ter sido suficientemente satisfatórias para que a pena brasileira começasse a escorrer sua própria tinta” (*ibidem*, p. 99).

Baseando-se nessa perspectiva, está em desenvolvimento na Universidade Federal de Minas Gerais um projeto financiado pela FAPEMIG<sup>7</sup>, e o estudo que aqui se apresenta é um de seus subprojetos, que objetiva a análise dos complementos verbais no *corpus* constituído por cinco documentos redigidos no Arraial do Tejuco, região de Minas Gerais, hoje Diamantina, durante o século XVIII, a saber: (i) Estatuto do Santíssimo Sacramento (1785), (ii) Estatuto da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês (1781), (iii) Estatuto de Nossa Senhora do Amparo (1782), (iv) Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco de Assis (1778) e (v) Termo de Devassa (1750).

É importante ressaltar o contexto social de escrita de cada documento, uma vez que se acredita, levando-se em conta a sociolinguística variacionista, no fato de que as questões linguísticas são entrelaçadas e, portanto, influenciadas pelas questões sociais. Dessa forma, explicita-se que os documentos (i) e (iv) foram escritos pela elite da época, sendo um impresso em Lisboa, e o outro, manuscrito, respectivamente. O documento (ii), por sua vez, foi escrito por negros que eram alfabetizados nas irmandades, enquanto que o (iii), por pardos. Esses, portanto, possuem linguagem mais informal quando comparados aos escritos pela elite cultural, apesar de o gênero textual ser o mesmo. Já o (v) é o registro de um processo judicial que diz respeito a crimes contra a religião com características inquisitórias, isto é, não assegurava o direito de defesa do acusado, terminando sempre com uma sentença do Senhor Visitador, um reverendo. Os termos eram, assim, também escritos pela elite letrada e o acusado não tinha direito de se pronunciar. Dado o teor documental e de registro da investigação, acredita-se que tais documentos fossem redigidos em linguagem mais formal.

---

<sup>7</sup> Este projeto intitula-se um “Estudo de interface entre léxico e sintaxe em documentos adamantinos setecentistas” e tem financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Processo n.: APQ-00749-12). No tocante à sintaxe, ele tem por objetivo investigar a constituição da gramática nacional, a partir da análise de quatro fenômenos sintáticos em textos adamantinos setecentistas.

Após o processo de edição dos textos, emergiu a hipótese de que a segunda pessoa (tu) já havia sido substituída pelo pronome de tratamento “você”, ou por uma de suas formas antecessoras, como “Vossa Mercê”, no século XVIII, o que passou a ser testado no desenvolvimento do projeto. Esse fator foi, então, possivelmente apontado como originário de mudanças sintáticas significativas, como a redução de sujeitos nulos e a realização de objetos nulos, conforme atestam outros estudos (CYRINO, DUARTE e KATO, 2006) que tomaram como sincronia o século XIX.

É a partir daí que este artigo tem como objetivo testar a hipótese de que, no final do século XVIII, já havia registros de objetos nulos, categoria que, segundo Cyrino (2006), se expande devido à perda seletiva na posição do sujeito nulo, aspecto que já está sendo investigado por outros auxiliares de pesquisa do projeto maior ao qual este se agrega. Acredita-se que essa característica seja um indício de que a definição da gramática nacional tenha uma datação mais precoce. Assim, testada e confirmada essa possibilidade de surgimento de marcas da gramática nacional anteriormente ao século XIX, ratificaria o que Tarallo (1996) já apontara: “o cidadão brasileiro já estava de posse, ao final do século XIX, de sua própria língua/gramática” (*ibidem*, p. 99). Na seção abaixo, encontra-se o referencial teórico usado para este artigo, seguido da metodologia adotada, da análise dos dados e das considerações finais.

## 2 Referencial teórico

Inúmeros trabalhos que comparam o Português Europeu (PE) com o Português Brasileiro (PB) comprovam a existência de divergências na estruturação sintática, o que diferencia as duas gramáticas. Tais estudos apontam que, a partir do século XIX, houve mudanças sintáticas significativas no PB acarretadas por mudanças no quadro pronominal de segunda pessoa, fenômenos que levaram ao enfraquecimento do sistema de concordância. Busca-se, então, verificar um possível encaixamento desse fenômeno sintático com a implementação da forma inovadora de segunda pessoa.

De acordo com Duarte (1993), os sujeitos referenciais de primeira, de segunda e de terceira pessoa são preferencialmente nulos durante todo o século XIX, conforme exemplo (1) abaixo, sendo o seu preenchimento condicionado por ênfase ou contraste e pela existência de um referente. Salvo em casos em que ocorra ambiguidade, o sujeito nulo será preferido mesmo que o referente não esteja sintaticamente acessível (2) ou se o sujeito possuir uma referência arbitrária (3)<sup>8</sup>, conforme ilustram os exemplos<sup>9</sup>:

- (1) “Quando (cv)<sub>i</sub> te vi pela primeira vez, (cv)<sub>i</sub> não sabia que (cv)<sub>r</sub> eras viúva e rica.” (1845) (grifos nossos)

---

<sup>8</sup> Essas particularidades mostram que “o PB do século XIX e princípios do século XX apresenta um comportamento compatível com o das línguas românicas de sujeito nulo como o italiano, o espanhol e o português europeu (...). Tal situação, entretanto, muda radicalmente na segunda metade do século XX, quando passam a predominar os sujeitos referenciais (definidos e indeterminados) foneticamente representados.” (Kato, M.;S. Duarte, M.E.; Cyrino, S. e Berlinck, R., 2006, p.4)

<sup>9</sup> Os exemplos de 1 a 8 foram retidos de Cyrino, Duarte e Kato (2006).

- (2) “Se **o<sub>i</sub>** encontrarem, dêem-**lhe<sub>i</sub>** uma boa arrojada e levem-**no<sub>i</sub>** preso. (cv) Há de me pagar.” (1845) (grifos nossos)
- (3) “No fundo a fortuna é para quem sabe adquiri-la. (cv) **Pintam-na** cega... Que simplicidade!” (1845) (grifos nossos)

Já o objeto nulo, conforme Cyrino (1993, 1997), sempre ocorreu na língua, mas, com o passar dos anos, apresentou um aumento significativo. Essa mudança partiu da posição nula cujo antecedente fosse proposicional (4), seguindo-se a posição nula com antecedente predicativo (5) e, por último, o objeto nulo com um NP [-específico] como antecedente (6), conforme exemplos abaixo:

- (4) “Também satirizaras, se souberas (cv).” (1665-1690) (cf. *se o souberas*) (grifos nossos)
- (5) “Eu inda agora não creio  
Que he verdade este amor  
Mas praza a Deos, se assim for (cv).” (157?) (cf. *se assim o for*) (grifos nossos)
- (6) “Um retrato<sub>i</sub> pedi da vossa cara  
Porém é para mim coisa mui rara  
Que logo ao prometer (cv)<sub>i</sub> me propusestes  
Condições que observei como quisestes.” (1655-1690) (grifos nossos)

Conforme Cyrino, Duarte e Kato (2006), no século XIX já se observa o objeto nulo com as características que apresenta no século XX, característico do PB, assim como uma alta incidência de objetos nulos no século XX.

Tarallo (1985), em alguns de seus estudos, trata sobre a diminuição de categoria vazia na posição de sujeito, relacionando-a com o aumento na posição de objeto. O que intriga os pesquisadores, porém, é como esse fenômeno está correlacionado, já que sujeito nulo e objeto nulo não fazem parte do parâmetro de variação. Cyrino, Duarte e Kato (2006), com o objetivo de resolver tal questão, concluem que a referencialidade tem uma relevância altamente translinguística na pronominalização. Para essas autoras, um fator importante na seleção de uma variante nula ou não nula, em línguas que podem optar por uma ou por outra estrutura, é o estatuto referencial do antecedente. Assim, na hipótese das mesmas, argumentos [+N, +humano] estão no extremo mais alto na *hierarquia referencial*, conforme ilustra o exemplo (7), enquanto não argumentos estão na posição mais baixa. A partir dessa generalização, as autoras propõem a hipótese do *mapeamento implicacional*, que determina que quanto mais referencial maior a possibilidade de um pronome não nulo, conforme ilustra o exemplo (8), e que uma variante em um ponto específico da escala implica uma variante nula à sua esquerda, na hierarquia referencial.

- (7) “Se **eu** ficasse aqui **eu** ia querer ser a madrinha.” (grifos nossos)
- (8) “Já viu que o nosso cinema virou club<sub>i</sub>... E o burro... que limpe (cv)<sub>i</sub> depois!” (grifos nossos)

Observe que em (7) temos um sujeito referencial foneticamente representado e com um traço [+humano], estando, assim, mais à direita na hierarquia referencial. Além disso, de acordo com a hipótese do mapeamento implicacional, essa maior possibilidade de referencialidade do pronome “eu” indica uma maior possibilidade de um pronome não nulo, conforme atestado pelo exemplo (7). Já no exemplo (8), tendo o objeto “club” um traço [-humano], registra-se um objeto nulo.

O resultado do trabalho apresentado pelas autoras mostra que, com a perda do clítico de terceira pessoa, o português brasileiro adquiriu o objeto nulo referencial e que, apesar de processos independentes, eles parecem ter sido guiados pela hierarquia referencial e pelo mapeamento implicacional exemplificados acima.

Segundo Tarallo (1993), diversas mudanças dramáticas ocorreram no português brasileiro no final do século XIX, estabelecendo-se uma gramática diferente da gramática de Portugal, fato reforçado pelo trabalho de Cyrino, Duarte e Kato (2006), apresentado acima. Encontraram-se, no entanto, indícios no *corpus* adamantino de que essas mudanças já ocorriam anteriormente na escrita, o que representa um ganho para as pesquisas linguísticas e para a história e que também dá início a um processo de resignificação tanto da língua quanto do saber que se tem sobre ela. É o que se tentará mostrar a partir de então.

### 3 Descrição da metodologia adotada

De acordo com a proposta inicial deste trabalho, que foi investigar a presença (ou não) do objeto nulo no século XVIII, fez-se a separação e a análise quantitativa, utilizando regra de três simples para calcular o percentual de frequência em relação ao número total de ocorrências de todos os objetos encontrados nos documentos. Essa etapa objetivou a verificação de qual documento apresentava um maior ou menor registro de objetos. A partir daí, foram separados esses objetos em plenos e nulos, conforme exemplos abaixo, retirados do *corpus*. Dentre os plenos, destacaram-se os que eram sintagma nominal (9), pronome oblíquo (10), pronome relativo (11), sintagma verbal (12) e sintagma oracional (13). Uma análise pormenorizada dessas subcategorias de objeto pleno não foi contemplada neste artigo, mas está sendo desenvolvida por outros pesquisadores do projeto.

(9) “(...)Vezitador aadmoestou emprimeiro Lasso deCon  
cubinada naforma dosagrado Concilio Terdenti  
no para que detodo Largasse **ai Licita Comonica**  
**cão** que tem Com João deMadoreira morador  
nas escadinhas destrito deste aRaal(...)” (grifos nossos)

(10) “(...) Termo efoi notificado paraquenotermino de  
trinta dias Compena de ExCominhão major pa  
ra **se**Livrar perante oReverendo Doutor Viga  
rio geral Geraldo Joze aBranches(...)” (grifos nossos)

(11) “(...) Concilio Terdentido para que deto

do Largasse ai Licita Comonicação **que** tem Com  
Simão Pereirapardo ecazado morador nesteara  
al para que Comelle não t[r]ate nem Conversseem (..)" (grifos nossos)

(12) "(...) odito Reverendo Doutor Vezitador oadmoestou paternal  
mente para que não uzasse **deCurar ebenzer** e[porfim]  
deseemcom[e]ndar aDeos (...)" (grifos nossos)

(13) "(...) o Reverendo Doutor admoestou aodi  
to escravo eseu senhor paternalmentepara que  
não concinta **queodito seu escravo** ande mal  
encaminhado Comhua negra mina forra porno  
meRoza Maria (...)" (grifos nossos)

Após a análise quantitativa, foi feita uma segunda análise para verificar se o fator social seria uma variável importante a ser considerada.

Já os objetos nulos foram separados em duas subcategorias: anafóricos (14) e não anafóricos (15), conforme exemplos abaixo:

(14) "Comellenão trate nem **consinta**emsua Caza" (grifos nossos)

(15) "pois esta apergoadaparaser**receber** dequelhe Concedeu oReverendoDou-  
tor" (grifos nossos)

Após essas separações, foi feita uma comparação com o trabalho de Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006), a fim de verificar se, a partir do que foi encontrado pelas autoras no século XIX, o século XVIII já apresenta características próprias do Português Brasileiro. Para a análise dos dados, levou-se em conta o contexto histórico-social dos termos e dos estatutos, já que eles apresentam peculiaridades consideradas importantes para a análise dos dados e que podem ser indícios importantes para interpretar o percurso da mudança.

#### ***4 Apresentação e análise dos dados***

A análise será desdobrada em duas subseções. Na primeira, ater-se-á primordialmente ao critério da frequência do objeto nulo em cada documento analisado, levando em consideração a relação com a frequência do objeto pleno e também com os aspectos sociolinguísticos. A segunda parte, por sua vez, focará a análise do *corpus*, comparando os exemplos com o trabalho de Cyrino, Duarte e Kato (2006), com o objetivo de examinar se, a partir do que essas autoras afirmaram para o século XIX, o que foi encontrado no século XVIII pode ser interpretado como uma mudança nos mesmos moldes, o que permitirá julgar a adequação da hipótese aventada.



#### 4.1 Frequência do objeto nulo

Computando todos os objetos nulos dos cinco documentos adamantinos do século XVIII analisados, chegou-se a um total de 5345 ocorrências. Os números absolutos e percentuais obtidos encontram-se dispostos na tabela 1, abaixo:

**TABELA I:** Computo final dos complementos

Documento	Objeto Pleno	Objeto Nulo	Total Parcial
Estatuto do Santíssimo Sacramento	104 (21,20%)	387 (78,80%)	491
Estatuto de Nossa Senhora das Mercês	347 (79,22)	91 (20,78%)	438
Estatuto de Nossa Senhora do Amparo	317 (82,33%)	68 (17,67%)	385
Estatuto de São Francisco de Assis	546 (16,33%)	1773 (83,67%)	2319
Termo de devassa	1547 (90,36%)	165 (9,64%)	1712
<b>Total geral</b>	<b>2861 (53,52%)</b>	<b>2484 (46,48%)</b>	<b>5345</b>

Fonte: Dados coletados

Como é possível notar, apesar de ser em menor número, já são observados objetos nulos no século XVIII, que totalizam 46,48% em oposição a 53,52% em relação àqueles que aparecem foneticamente preenchidos. Dessa forma, esses dados atestam a hipótese inicial de que no final do século XVIII já havia registros de objetos nulos, fato que, conseqüentemente, se caracteriza como um indício de que a definição da gramática nacional tenha uma datação mais precoce do que o século XIX. Isso acontece devido ao fato de que, de acordo com Cyrino, Duarte e Kato (2006), o objeto nulo sempre foi possível na história do PB, porém nos últimos séculos vem ocorrendo um aumento significativo na ocorrência desse complemento, afastando-se do Português Europeu.

O Estatuto do Santíssimo Sacramento, juntamente com o Estatuto de São Francisco de Assis – documentos os quais foram escritos pela elite cultural da época – quando comparados aos outros, são os que somaram o maior número de objetos nulos, sendo 78,80% e 83,67%, respectivamente. Além disso, quando analisados em relação aos preenchidos, esses documentos também são os que contabilizam maior porcentagem de nulos (78,80% e 83,67%, respectivamente) do que de plenos (21,20% a 16,33%, respectivamente).

Apesar de possuírem menor número de objetos nulos que plenos, os documentos escritos por negros e pardos, o Estatuto de Nossa Senhora das Mercês e o Estatuto de Nossa Senhora do Amparo, respectivamente, ainda apresentam um número considerável de objetos nulos, 20,78% e 17,67%. Esses dados relativamente baixos mostram que a mudança está começando nessa classe, ao passo que, na elite, os dados mostram um resultado bem diferente, demonstrando que o fenômeno estava mais consolidado nesta classe social.

O termo de devassa, como já dito, foi escrito pela elite cultural da época, porém, diferentemente dos outros escritos por membros do mesmo nível social, o documento apresentou tanto o maior número de plenos (90,36%), quanto o menor número de nulo (9,64%). Isso acontece porque esse era um documento oficial que devia primar pela clareza e, portanto, seus padrões de uso aproximam-no dos documentos das classes não letradas. Assim, é demonstrado que o emprego dos objetos nulos só era feito no período por quem tinha domínio da escrita, capaz de evitar a ambiguidade; aqueles que não eram tão hábeis escritores optavam por explicitar o objeto.

Um fato interessante a se levar em conta é a relação entre o momento histórico em que se vivia no século XVIII com esse processo de constituição dessa nova norma culta. Segundo Resende (s.d.), com a descoberta de minerais preciosos nas Minas Gerais, o polo das riquezas do Brasil deslocou-se para o Sudeste. Além disso, o final do século XVIII foi marcado por movimentos de independência em Minas Gerais e, nesse mesmo século, Diamantina teve a maior lavra de diamantes do mundo ocidental, fato econômico importante para a criação de uma identidade nacional. Toda essa movimentação econômica e, conseqüentemente linguística, contribuiu para o crescimento do sentimento de nacionalidade, o que teria ocasionado a constituição dessa norma. Notou-se também uma diferença de uso entre os documentos, o que sinaliza uma diferença de gramática entre eles que é motivada por fatores sociais, mas tais aspectos não foram aprofundados neste trabalho.

#### 4.2 Comparação dos dados

De acordo com os estudos de Cyrino, Duarte e Kato (2006), o objeto nulo no século XIX aparece com as mesmas características que apresenta no século XX – a presença de objeto nulo é favorecida por um antecedente com traço [-humano] – sendo, portanto, considerado o objeto nulo característico do PB. Por esse motivo, as autoras também afirmam que a mudança da gramática nacional ocorreu na passagem do século XVIII para o século XIX. Esse traço semântico não será, porém, desenvolvido neste artigo, uma vez que nesta etapa do trabalho esse dado ainda não foi analisado, ficando para futuros trabalhos, que poderão ser guiados pela investigação dos exemplos do *corpus*, como:

(16) “Averá em cada hum anno huma festa no dia proprio de Nossa Senhora das Mercês cahindo este dia em algum dia Santo, e do contrario **se fará** em dia Santo que se determinar em Meza” (grifos nossos).

(17) “cujas esmolas entregarão Logo ao Tezoureiro, cobrando dele recibo para **apresentar** em Meza” (grifos nossos).

Nesses, os verbos destacados apresentam objeto nulo em que o antecedente apresenta o traço [-humano].

Como comparação ao trabalho das autoras citadas, este artigo limitou-se apenas ao estudo comparativo quantitativo. Segundo dados encontrados por elas para os séculos XIX, haviam sido contabilizados 17% de objetos nulos e, para a segunda metade do século XVIII, as autoras encontraram 24% dos dados para esse objeto. Diferentemente,

este trabalho encontrou 46,48%, sugerindo que nesses dados contabilizados o processo está um pouco mais avançado do que fora encontrado para os séculos posteriores. É importante, no entanto, salientar que essa comparação não deve ser considerada a mais importante, já que os *corpora* não têm o mesmo tamanho. Além disso, o *corpus* dos dois trabalhos não contemplou a mesma quantidade de itens lexicais. Dessa forma, a mudança encontrada, quando se teve como foco apenas o século XVIII, se enquadrou nos mesmos moldes que dos séculos posteriores, o que permite julgar a adequação da hipótese aventada, com as ressalvas aqui pontuadas, as quais poderão ser, num estágio futuro da pesquisa, sanadas por meio de testes de significância estatística. Por ora, contentamos com a apresentação de nossa hipótese, bem como dos resultados preliminares que a endossam.

### 5 Conclusão

Com o objetivo de verificar a existência de objeto nulo no século XVIII e de testar a hipótese de que a constituição da gramática nacional se deu neste mesmo século e não no século XIX, conforme previa os teóricos, empreendeu-se um estudo de natureza sincrônica em cinco documentos adamantinos setecentistas. Constatou-se, por meio da análise dos dados obtidos, que, na região de Diamantina, no século XVIII, já havia o uso do objeto acusativo nulo, característica linguística que distinguia a gramática do PB da gramática do PE.

Com os dados apresentados e através da correlação feita com os trabalhos já existentes nesse campo de pesquisa, constatou-se que o PB já se apresentava com uma gramática própria no século XVIII e não no século XIX, conforme previa a literatura consultada, que teve grande importância para os avanços da pesquisa em questão. Observou-se, no século XVIII, o objeto nulo já com as características que apresenta nos séculos XIX e XX. Os dados relativamente altos nos documentos redigidos por classes sociais mais elevadas indicam que o fenômeno estava mais consolidado nesta classe social, atestando, mais uma vez, a intrínseca relação entre língua e sociedade e a motivação sócio-histórica da mudança linguística.

### Referências

CYRINO, Sônia M.L.. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 163-181, 1993.

CYRINO, Sônia M.L.. *O objeto nulo no português do Brasil – um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Editora da UEL, 1997.

DUARTE, Maria E.L.. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 107-127, 1993.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L.; CYRINO, S.; BERLINCK, R.. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; SILVA, Rosa Virginia Matto (orgs.). *Quinhentos anos de história lingüística no Brasil*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/Funcultura/Governo da Bahia. p. 413-438, 2006.

RESENDE, Marcelo José Bessa de. *Joia da Coroa Portuguesa*. Disponível em <http://www.idasbrasil.com.br/idasbrasil/cidades/diamantina/port/historia.asp>, acessado em 23 de junho de 2014.

TARALLO, F.. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In. ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 69-105.

# Breves reflexões sobre apontamentos teóricos propostos por Alain Berrendonner: uma abordagem enunciativa

---

## **Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes**

Professora especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Patos de Minas, onde atua como docente, e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.  
E-mail: [elizene@unipam.edu.br](mailto:elizene@unipam.edu.br)

**Resumo:** Este ensaio é fruto de estudos feitos sobre sentido, referência e enunciação. O objetivo aqui proposto é demonstrar alguns apontamentos teóricos de Alain Berrendonner, importante teórico dessa área de estudo. Serão aqui realizadas algumas reflexões de temas bastante recorrentes na teoria da enunciação, como *memória discursiva*, relação de *liage* (ligação) e *pointage* (apontamento) e *macrossintaxe*, dentre outros.

**Palavras-chave:** Berrendonner. Memória discursiva. Macrossintaxe.

**Abstract:** This essay is the result of studies on sense, reference and enunciation. The goal here is to demonstrate some theoretical notes proposed by Alain Berrendonner, leading theorist of this area of study. Some reflections of recurring themes in the theory of enunciation, as discursive memory, relationship *liage* (link) and *pointage* (pointing) and macrossyntaxe, among others are going to be made.

**Keywords:** Berrendonner. Discursive memory. Macrossyntaxe.

---

## 1 Considerações iniciais

Algumas questões que fazem parte dos estudos linguísticos trazem consigo reflexões interessantes a serem realizadas. Entende-se que os apontamentos teóricos realizados por Berrendonner (1990 e 2002) são de grande valia para a Semântica da Enunciação, fazendo pensar a língua realmente como um mecanismo de interação social.

Sabe-se, nessa perspectiva, que a língua não é estática, é mutável e dependente das relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos e as condições históricas de sua manifestação. Logo, é preciso um compartilhamento de universos não apenas num aspecto linguístico, mas também num aspecto metalinguístico, no sentido proposto por Bakhtin (2008), como aquele aspecto do discurso que ultrapassa os limites linguísticos.

Em outras palavras, a compreensão de um discurso pressupõe, inicialmente, a existência de uma “comunidade discursiva”, na qual os sujeitos são sempre chamados a compartilhar de um universo que emerge como um arquivo já existente e a reconhe-

cer no enunciado algo que aparece como “se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’” (PÊCHEUX, 1997, p. 156).

Nesse sentido, este ensaio parte do pressuposto segundo o qual é na relação entre a dimensão material e a dimensão enunciativa que se dá o funcionamento linguístico. Logo, para que haja aproximação entre questões formais (orgânicas) e questões enunciativas, é preciso partir da existência de dois planos para os estudos linguísticos, conforme denota a Semântica da Enunciação: o plano da organicidade e o plano da enunciação. O primeiro situa-se no limite do material e não funciona de maneira autônoma, é o plano das formas. O segundo se faz pelo funcionamento da língua, pelo uso efetivo da materialidade linguística em determinado acontecimento enunciativo.

Conforme define Guimarães (1995, p. 85), “uma semântica histórica da enunciação se constitui no lugar em que se trata a questão da significação ao mesmo tempo como lingüística, histórica e relativa ao sujeito que enuncia”.

É nessas condições que se pode pensar nos conceitos de memória discursiva, ligação, apontamento e macrossintaxe propostos por Berrendonner.

## 2 Apontamentos teóricos

Uma das discussões pioneiras de Berrendonner perpassa pelos conceitos tradicionais de *frase*, mostrando que é preciso projetar critérios mais específicos e/ou esclarecedores para lidar com os conceitos de *cláusula* e *período*. Para estabelecer esses critérios, o autor entende ser necessário trabalhar com a proposta de explorar no plano da sintaxe repercussões de hipóteses de origem pragmática, sendo essa sintaxe afetada por uma cadeia de informações implícitas, denominadas por Berrendonner de *memória discursiva* (M).

Entende-se ser este um ponto importante da teoria de Berrendonner, visto que, se pensar nos conceitos tradicionais mostrados na sintaxe, há que se pensar a sintaxe numa linearidade simplesmente horizontal, na qual as unidades se alinham harmonicamente. Entretanto, ao seguir os postulados de Berrendonner, vê-se que a sintaxe se dá, na verdade, num processo vertical.

Então, se a sintaxe formal não reconhece unidades que não se alinham harmonicamente na frase, se o acontecimento enunciativo e o suporte material são complexos, podendo uma mesma unidade material ter mais de uma função sintática, é preciso elaborar técnicas que valorizem os aspectos menores, a segmentação da frase, pois o princípio de estudo horizontal da Gramática Tradicional não consegue dar conta disso. Frente a isso, uma tentativa de solucionar essa desarmonia horizontal é criar uma macrossintaxe, recorrendo a hipóteses que se originam na pragmática.

Berrendonner considera que toda interação verbal coloca em jogo uma memória discursiva, um conhecimento compartilhado. Logo, num movimento vertical, o interlocutor ativa a sua memória discursiva nesse processo de interação verbal. Aqui, dá-se, então, uma sintaxe que trabalha com a perspectiva dialógica, em que uma sentença (*clause*) sempre será construída a dois.

É natural do enunciado, como afirma Bakhtin, ter essência dialógica, promover interação, pois “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social

da interação verbal, realizada através da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 123). Ou, melhor,

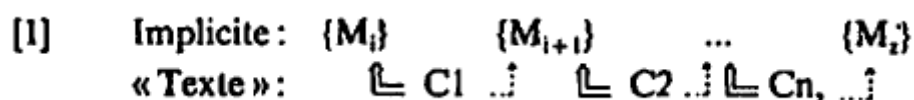
desde o início, [...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói os enunciados, é excepcionalmente grande. [...] esses outros [...] não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 2006, p. 301)

Segundo Berrendonner (1990), é preciso integrar ao modelo da sintaxe do período uma representação de saberes compartilhados entre os interlocutores; ao que ele denomina memória discursiva, nos quais estão registrados todos os efeitos comunicativos produzidos nos discursos e em informações mutuamente manifestas.

Para Pêcheux (1997), a memória discursiva seria aquilo que, diante de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (...) de que sua leitura necessita. No entanto, esta regularização discursiva do implícito é sempre suscetível de ruir diante de novos acontecimentos: a memória tende a absorver o acontecimento. Este desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior. Haveria, assim, sempre um jogo de força na memória sob o jogo do acontecimento. Este jogo de forças busca manter a regularização dos enunciados, mas também pode perturbar a rede dos implícitos.

Assim, como aponta Lacerda (2010), ao discutir a proposta de Berrendonner, a sentença passa a ser compreendida como imersa em uma função comunicativa, entendendo por função comunicativa a dinâmica de operar uma transformação qualquer na memória discursiva.

O esquema a seguir, mostrado por Berrendonner (1990, p. 26) permite uma melhor compreensão:



A partir desse esquema, vê-se que o enunciado é o produto da articulação do texto com um conteúdo implícito. Dessa forma, o discurso nada mais é que um processo cooperativo (reprocessamento) de informações. É visto, então, de forma mais abstrata, designando uma atividade, ou seja, um lidar com a memória discursiva. Consequentemente, o texto é visto como um instrumental do discurso.

Lacerda (2010, p. 5) continua explicando que, segundo o proposto por Berrendonner,

duas sentenças adjacentes, empregadas no mesmo discurso, guardariam uma relação intermediada por um sentido implícito. Assim, se uma sentença C1 evoca uma memória  $M_i$ , uma sentença C2, que estaria adjacente à C1, evoca uma memória  $M_{i+1}$ , ou seja, uma memória que guarda relações com a memória atualizada por C1, mas que produz deslocamentos. Como resultado dessa articulação sintática, produz-se uma reconfigura-

ção na memória discursiva, gerando M2, que se coloca em estado de latência na memória para ser confrontada em enunciações futuras, Cn.

Ao mencionar-se a linearidade da sintaxe, há que mencionar também as noções de *liaje* (ligação) e *pointage* (apontamento). A ligação é uma relação de aproximação, de concordância, sendo bem aplicada aos estudos convencionais. O apontamento é um processo pelo qual os interlocutores, no acontecimento enunciativo, associam as formas linguísticas umas às outras, valendo-se de informações implícitas.

A fim de entendermos melhor o mecanismo de análise por uma macrossintaxe, vejamos o exemplo a seguir, trabalhado por Lacerda (2010, p. 6-7), em que se tem o título e o lide de uma reportagem sobre a violência contra a mulher:

**Em briga de marido e mulher, se mete a colher...**

A violência de gênero atinge mulheres brasileiras de Norte a Sul do país, de todas as classes sociais, etnias, credos, raças e opção sexual. Seja por culpa do sistema patriarcal, seja pela falta de debate sobre o tema, o fato é que uma mulher é espancada a cada 15 segundos e dez são assassinadas diariamente no Brasil.

(Fonte: <http://www.recid.org.br/component/k2/item/104-violencia-genero-mulheres-diplo.html>, acessado em 30 de agosto de 2010.)

Conforme demonstrado por Lacerda (2010, p. 6), pode-se dizer que a sentença que dá título à reportagem opera claramente sobre a memória da sentença negativa “Em briga de marido e mulher, **não** se mete a colher”. A sentença positiva produz um deslocamento na memória de dizeres preestabelecida, reconfigurando, assim, uma memória latente em que poderão se fundar dizeres sobre uma atitude efetiva diante das contendas entre homem e mulher. Lacerda (2010) continua explicando que essa reconfiguração da memória ganha pertinência quando a sentença título se articula aos dizeres do lide, construindo, o texto como um todo, um dizer de protesto que estimula uma atitude efetiva diante da violência contra a mulher.

A autora (*ibidem*) acrescenta ainda que devemos notar que esse sentido de protesto é construído no domínio do implícito, é desenvolvido fora da linearidade das sentenças, pois não há articulador algum que relacione a sentença do título às sentenças do lide, embora nós possamos, ainda assim, apreender a informação de que “em briga de marido e mulher, devemos interferir sim, porque, diante da gravidade dos fatos, diante da alta incidência da violência de gênero... uma atitude é necessária”. Trata-se de uma relação estabelecida por apontamento (*pointage*) (BERRENDONNER, 1990, p. 29).

Finalizando, ela mostra que, se a circunstância “Em briga de marido e mulher” liga-se com a proposta de ação materializada pela sequência “se mete a colher” na própria linearidade da sentença, tal circunstância apenas se relaciona com as sequências do lide que trazem os dados de violência, produzindo correferência, por um mecanismo de apontamento. Dessa maneira, tem-se que as sequências “A violência de gênero atinge mulheres brasileiras de Norte a Sul do país, de todas as classes sociais, etnias, credos, raças e opção sexual” e “o fato é que uma mulher é espancada a cada 15 segundos e dez são assassinadas diariamente no Brasil”, sendo alçadas pela expressão “Em

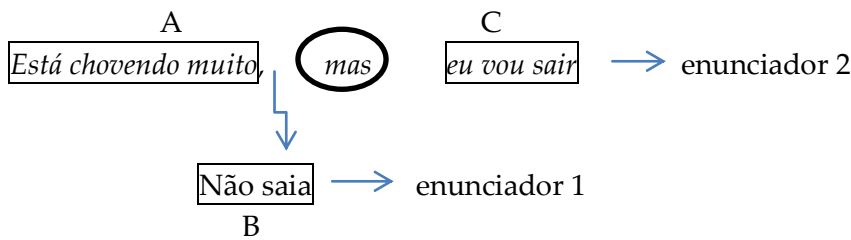


briga de marido e mulher”, se articulam implicitamente também à sequência “se mete a colher”, que é a materialidade do dizer que propõe uma reação diante dos fatos.

Pode-se, ainda, demonstrar outros exemplos de análise na perspectiva da macrossintaxe. Vejamos os enunciados a seguir:

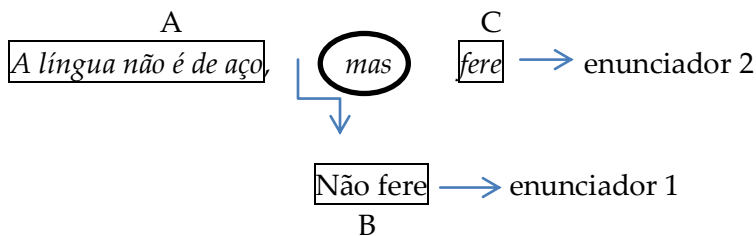
- (1) *Está chovendo muito, mas eu vou sair.*
- (2) *A língua não é de aço, mas fere. (provérbio)*

Para uma análise macrossintática, pode-se assim segmentá-los:



Vê-se que o operador *mas* estabelece uma ligação entre A e C, porém isso não é suficiente para o completo entendimento e para a completa realização do enunciado, pois é preciso que seja apontada a informação “Não saia”, o que se dá no nível dos implícitos, da memória discursiva. Para Ducrot, o *mas* é adversativo por causa da polifonia. Já para Berrendonner, é adversativo por causa da memória (implícito).

O mesmo acontece no exemplo 2:



Poder-se-ia concluir, a partir desse exemplo que, por não ser de aço, a língua não causará estragos, contudo, o conectivo “mas” carrega na segunda oração a verdade imposta pelo enunciador, de que a língua “fere”. Então, assim como no exemplo anterior, o *mas* liga A e C. Já C estabelece uma relação de apontamento com B para se entender a relação adversativa presente no enunciado.

A partir disso, vê-se que, como aponta Lacerda (2010, p. 7), é preciso efetivamente pontuar que “o implícito está enraizado na materialidade, ele exige a organicidade da sentença para se alçar. Sem essa materialidade não haveria ancoragem sobre a memória e nem deslocamento de memória. A memória é resgatada pela linearidade sintática e se projeta como latência na linearidade sintática”.

### 3 Considerações finais

A pretensão, com este ensaio, foi refletir acerca de alguns apontamentos teóricos propostos por Berrendonner. Iniciou-se com colocações mais genéricas sobre a semântica e sobre o discurso e, a partir daí, partiu-se para uma abordagem mais específica da macrossintaxe, proposta pelo autor como saída para solucionar problemas de desarmonia nas sentenças, os quais não são passíveis de solução numa abordagem sintática tradicional.

Então, viu-se que a macrossintaxe trabalha numa estreita relação com a pragmática e que a enunciação evoca a memória discursiva, com informações que, a cada momento (acontecimento), são validadas pelos interlocutores. Essa relação entre a enunciação e os implícitos – memória discursiva – é predominantemente marcada por apontamento, e não por ligação, como assevera a sintaxe puramente formal.

### Referências

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERRENDONNER, Alain. Pour une macro-syntaxe. In: *Travaux de linguistique*, Paris, n. 21, p. 25-36, 1990.

BERRENDONNER, Alain. Morpho-syntaxe, pragma-syntaxe, et ambivalences sémantiques. In: ANDERSEN, Hanne Leth & NOLKE, Henning. *Macro-syntaxe et macro-sémantique*. Berne: Peter Lang, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.

LACERDA, Priscila Brasil Gonçalves. Sobre a constituição do objeto de estudos em sintaxe: considerando alguns princípios de Saussure. *Revista Gatilho*, ISSN: 1808-9461, ano VI, volume 11, novembro de 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2010/12/Lacerda.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

PÊCHEUX, Michael. O papel da memória. In: \_\_\_\_ *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1997.

## A colocação pronominal em documentos adamantinos nas Minas Setecentistas<sup>10</sup>

---

**Angelina Dayanne Santos Bittencourt (UFMG/FAPEMIG)**

Bacharel em Letras/Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.  
E-mail: [ad-bittenco@bol.com.br](mailto:ad-bittenco@bol.com.br)

**Telma Almeida Nascimento (UFMG/FAPEMIG)**

Graduanda em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais.  
E-mail: [telfmr@gmail.com](mailto:telfmr@gmail.com)

**Resumo:** Diversos trabalhos comparativistas constataam a existência de diferenças quanto à colocação pronominal dos clíticos no que diz respeito ao Português Europeu (PE) e ao Português Brasileiro (PB), fenômeno que diferencia a gramática nacional da gramática lusitana. Diante disso, e em conformidade com os estudos linguísticos vigentes, as pesquisas variacionistas apontam que, a partir do século XIX, houve mudanças sintáticas importantes no PB. Nessa vertente, análises de língua escrita na região de Diamantina, Minas Gerais, já sinalizam uma alteração na gramática brasileira, distanciando-a da gramática lusitana. Este trabalho cotejou os resultados encontrados na região de Diamantina com os já computados na região de Ouro Preto [cf. COELHO e PAULA (2011)], também no século XVIII. Com essa análise, buscou-se averiguar a relevância das Minas setecentistas nesse processo de mudança que acabou por culminar com uma mudança na gramática nacional. A partir dos resultados obtidos, pôde-se avaliar que a sintaxe de ordem da região de Diamantina se assemelha à de Ouro Preto, espezlhando, portanto, as normas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Colocação pronominal. Minas Gerais. Período setecentista.

**Abstract:** A number of comparative studies have perceived the differences as to the pronominal placement of the clitics regarding European Portuguese and Brazilian Portuguese, a phenomenon that differs Brazilian grammar from Lusitanian grammar. Therefore, in accordance with the current linguistic studies, variational researches point out that from the 19th century there have been important syntactic changes in Brazilian Portuguese. In this aspect, analyses on written language from Diamantina (Minas Gerais) have shown a significant change in Brazilian grammar, distancing it from Lusitanian grammar. This work compares the results found in Diamantina with those already found in Ouro Preto [cf. COELHO e PAULA (2011)], also in the 18th century. The analysis sets off to investigate the relevance of 18th century Minas Gerais in this process of change, which brought a change in Brazilian grammar. From the results obtained, it was possible to observe that the syntax of position is similar in Diamantina and in Ouro Preto, which reflects the contemporary norm.

**Keywords:** Pronominal position. Minas Gerais. 18th century.

---

<sup>10</sup> Trabalho desenvolvido sob orientação da Dr<sup>a</sup>. Sueli Maria Coelho, professora adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Minas Gerais e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Processo n.: APQ-00749-12)

## 1 Considerações iniciais

A cerca das reflexões sobre a sintaxe de ordem, mais especificadamente sobre a ordem de colocação dos pronomes oblíquos, vários autores [TARALLO (1996) e PAGOTTO (1998)] têm estudado as questões que envolvem a mudança da posição enclítica para a posição proclítica assumida pelos falantes de português brasileiro (PB). Tarallo (1996) dedicou-se a descrever as mudanças sintáticas na virada do século XIX, apontando as diferenças entre o português d'além mar no final deste século. Entretanto, esse sociolinguista sugere que tal mudança pudesse ter começado em momentos anteriores ao século XIX, assumindo que “as circunstâncias sociais antes da virada do século podem não ter sido suficientemente satisfatórias para que a pena brasileira começasse a escorrer sua própria tinta” (TARALLO, 1996, p. 99).

Complementando o exposto, Pagotto (1999) também considera que a grande virada das mudanças se deu no final do século XIX, tendo em vista que este século foi

palco de uma contradição linguística aparente: de um lado é apontado como período em que o português do Brasil chega a um ponto de inflexão, na direção de suas características atuais; de outro lado, é reconhecido como o período em que se fixa a moderna norma padrão recomendada pelos manuais de gramática atuais. (PAGOTTO, 1999, p. 31)

Contrapondo as alegações proferidas pelos autores supracitados, Coelho e Paula (2011), em um estudo realizado na região de Ouro Preto, berço da cultura mineira no período setecentista, retratam traços que sugerem que tal mudança pudesse ter ocorrido já no século XVIII, divergindo dos estudos até então realizados.

Partindo da hipótese de que a região das Minas setecentistas exhibe traços que diferem o Português Europeu (PE) do Português Brasileiro (PB), o objetivo deste trabalho é verificar se, assim como em Ouro Preto, a região de Diamantina também estaria apresentando tais traços distintivos. Desse modo, busca-se corroborar a hipótese aventada por Coelho e Paula (2011) de que

a colocação pronominal das Minas setecentistas já exibia traços da sintaxe contemporânea, demonstrando que, há pelo menos três séculos, existem peculiaridades no falar brasileiro, como a preferência pela próclise e a recusa pela mesóclise, que o distinguem da língua de Camões. (COELHO e PAULA, 2011, p. 126)

Sob esse ponto de vista, será verificado, por meio da análise de documentos adamantinos, se nas Minas setecentistas já existiam peculiaridades do falar brasileiro que permitiram a descrição da gramática nacional, divergindo, pois, do que foi proposto por Pagotto (1999), ao afirmar que a constituição de tal gramática se deu somente no século XIX.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: logo após as considerações iniciais, encontra-se, na primeira seção, o aporte teórico; na segunda seção, os aspectos metodológicos; na terceira seção, análise e discussão dos dados; e, por fim, as considerações finais.

## 2 Aporte teórico

### 2.1 Posicionamento normativista acerca da colocação pronominal

De acordo com a Gramática Tradicional (GT), os princípios acerca da colocação pronominal são apresentados pelos normativistas Bechara (1999) e Rocha Lima (2003), dentre outros, partindo de conceitos mais gerais e padronizados até abordagens mais específicas.

Desse modo, não é simples estabelecer uma rigidez nas regras sobre o estudo dos pronomes pessoais átonos que são seguidas pelos manuais normativos contemporâneos, pois não há um parâmetro fixo no que diz respeito à sintaxe de colocação. Dessa forma, Bechara (1999) define a sintaxe de colocação como sendo “aquela que trata da maneira de dispor os termos da oração e as orações dentro do período” (p. 581). Partindo para a classificação do que seja o pronome clítico, Bechara (1999) constata que “certos vocábulos perdem seu acento próprio para unir-se a outro que os segue ou que os precede” (p. 89). Assim, os pronomes átonos são classificados como *me, te, se, lhe(s), o(s), a(s), nos, vos*.

Ainda segundo o autor supracitado, dentre outros, o pronome átono pode assumir três posições em relação ao vocábulo tônico e é dividido em: (i) ênclise (Roubou-me um beijo.); (ii) mesóclise (Falar-se-iam sobre questões diversas.); e (iii) próclise (Ela o viu no shopping ontem.). Dizem-se próclíticos os pronomes átonos que precedem o verbo; mesoclíticos, os pronomes átonos que se intercalam ao verbo; e enclíticos aqueles vocábulos átonos que se pospõem ao verbo.

É possível extrair uma regra compartilhada por todos os normativistas consultados que trata a ênclise como a regra geral de colocação dos pronomes átonos. Silveira Bueno (1968), que também corrobora essa ideia, classifica os pronomes átonos como:

(...) partículas, monossilábicas e desprovidas de acento próprio que, na frase, são atraídas por outros vocábulos, formando com eles uma única expressão verbal. A estas partículas dá-se o nome de *enclíticas* porque, em regra geral, são colocadas depois da palavra acentuada que as atrai. Os pronomes pessoais, oblíquos, átonos *me, te, o, a, lhe, nos, vos, os, as, lhes* são enclíticos. Portanto, devem encontrar-se depois do verbo de que são complementos. (p. 380)

Diante disso, estudiosos como Said Ali (1908) alavancaram discussões importantes acerca da colocação pronominal, ao reconhecerem a importância de fatores fonéticos atuando em fatores sintáticos, ou seja, passou-se a aceitar que a colocação pronominal possa ser motivada por fatores fonéticos e não mais estruturais, como era abordada até então. Assumindo a mesma postura adotada por Said Ali (*op. cit.*), Bechara (1999) alerta para a urgência da valorização do PB em detrimento do PE, de forma que o autor orienta que, em diversas formas de uso, devem-se levar em consideração as questões pessoais de escolha, ou até mesmo eufônicas. Por esse motivo, “a pronúncia brasileira diversifica da lusitana; daí resulta que a colocação pronominal em nosso falar espontâneo não coincide perfeitamente com o do falar dos portugueses” [SAID ALI. 2,

p. 279 *apud* BECHARA (1999), p. 587]. Ainda segundo o autor, as questões de colocação podem passar pelos aspectos gramaticais, psicológicos e estilísticos.

No tocante, ainda, às regras de colocação, existem algumas ressalvas sobre as formas de uso, já que elas apresentam tendências gerais. Sobre isso, Bechara (1999) assume que

durante muito tempo viu-se o problema apenas pelo aspecto sintático, criando-se a falsa teoria da “atração” do *não*, do *quê*, de certas conjunções e tantos outros vocábulos. Graças a notáveis pesquisadores, e principalmente Said Ali, passou-se a considerar o assunto pelo aspecto fonético-sintático. Abriram-se com isso os horizontes, estudou-se a questão dos vocábulos átonos e tônicos, e chegou-se à conclusão de que muitas regras estabelecidas pelos puristas ou estavam erradas, ou se aplicavam em especial atenção ao falar lusitano. (p. 587)

Nessa mesma linha de pensamento, Melo (1968) também endossa a questão da “falsa atração”, constatando que não há como predizer o que o falante irá dizer, isto é, a fala é espontânea e acidental.

Apresentando um raciocínio complementar ao exposto acima, Cunha (1977) diz que qualquer ocorrência da colocação dos pronomes *antes* ou no *meio* da expressão verbal constitui exceção. Essa regra não assume uma postura tão rígida, pois a norma reconhece a presença de palavras atrativas que propiciam o uso da próclise, tais como palavras *negativas*, *advérbios*, *pronomes relativos*, *demonstrativos* e *indefinidos*, *conjunções subordinativas*, *numeral ambos* e *gerúndio* precedido de preposição *em*.

Essas palavras atrativas também ocorrem em lexias compostas, admitindo-se três divisões, sendo que são menos rígidas quanto à colocação das lexias simples. A próclise pode ocorrer em combinação ao verbo (Sempre *o* fizeram falar.); já a ênclise pode ocorrer tanto em relação ao auxiliar (Vocês podem-se preparar melhor.) quanto em relação ao verbo principal (Ele esteve olhando-me pela janela.). Como se observou pelos exemplos, não se usa pronome átono posposto ao participio.

Para tentar esclarecer as divergências entre norma e uso, os gramáticos tentam estabelecer alguma regulamentação embasada na norma culta. Nessa vertente, não é possível firmar uma linearidade entre as formas de uso do PB e do PE. É o que irá ser explanado na seção seguinte, quando se busca explorar o pensamento dos linguistas.

## 2.2 Visão dos linguistas perante a constituição da gramática nacional

Como já mencionado nas considerações iniciais, Tarallo (1993) e Pagotto (1998) assumem a constituição da gramática nacional no final do século XIX, determinada pelas circunstâncias sociais em que o país vivenciou em seu contexto histórico. “Esta mudança nos padrões normativos teria estreita ligação com o processo de europeização que o país sofreu ao longo do século XIX, assim como pode ter ligação com a forte imigração portuguesa verificada no século XIX” (PAGOTTO, 1999, p. 41).

O autor ainda afirma que “é no século XIX, portanto, que se dá a constituição de uma nova norma culta, que, obviamente, não abandona todos os traços da norma anterior” (PAGOTTO, *op. cit.*, p. 48).

Complementando o exposto, Oliveira (2010) assume a importância da colocação pronominal no que concerne às divergências sintáticas encontradas no PB e no PE. De forma que a autora afirma que,

no português brasileiro contemporâneo, os clíticos posicionam-se majoritariamente próclíticos ao verbo, mesmo em contextos escritos formais, sendo esta uma das diferenças sintáticas mais marcantes entre o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE). (p. 25)

No estudo feito por Pagotto e Duarte (2005), há um destaque quanto à posição ocupada pelos clíticos pronominais, já que os autores afirmam que o clítico possui um estatuto ambíguo, isto é, sintaticamente o clítico não possui uma função bem definida; além disso, sua posição pode oscilar dentro de uma mesma sentença.

A partir desse estudo, os autores supracitados abordam a questão dos clíticos pronominais sob outra perspectiva, constatando que a colocação dos pronomes clíticos está ligada ao fator de ordem social. Isso explica, talvez, a ideia de que a elite tende a se aproximar dos padrões lusitanos, contrapondo com as classes menos favorecidas, que tendem a se distanciar desses padrões, constituindo-se, assim, características genuinamente brasileiras.

Por outro lado, Coelho e Paula (2011) defendem que a constituição da gramática nacional se deu no século XVIII, a partir de um estudo realizado na região de Ouro Preto. As autoras mencionadas acreditam que as Minas setecentistas podem estar à frente no se refere à constituição da gramática do PB, dado que

a colocação pronominal das Minas setecentistas já exibia traços da sintaxe contemporânea, demonstrando que, há pelo menos três séculos, existem peculiaridades do falar brasileiro, como a preferência pela próclise e a recusa pela mesóclise, que o distinguem da língua de Camões. (p. 126)

Diante disso, sabe-se que em Minas Gerais, cenário de grandes acontecimentos em sua constituição histórica, Ouro Preto e Diamantina foram grandes regiões de exploração de metais preciosos. Além disso, alguns acontecimentos contribuíram para que o século XIX fosse alvo de mudanças linguísticas. Segundo Pagotto (1998), uma das contribuições para esse período foi o Romantismo, que marcou uma fase de popularização da língua; literatos como José de Alencar começaram a escrever suas obras de forma independente, o que significa dizer que escreviam de um modo, tipicamente, brasileiro. Desse modo:

(...) antes, restrita à nobreza, a literatura, bem como todas as formas de arte, experimenta no romantismo uma extrema popularização, abarcando um novo mercado consumidor formado pela burguesia ascendente. O artista, antes dependente de nobres mecenas, agora passa a viver da venda de sua obra. A imprensa se encarrega de difundir mais e mais os romances e a poesia. Isso significa que o escritor precisa alcançar um público maior e menos afeito às normas clássicas de expressão. É então que se dá o alçamento das formas gramaticais emergentes à condição de poder figurar no texto escrito.

O romantismo teria funcionado, assim, como o grande responsável pela mudança de postura com relação a certas formas até então “populares”. (PAGOTTO, 1998, p. 53-54)

De forma inovadora, Chaves (2013) assume que a imprensa foi um fator relevante para as mudanças linguísticas, principalmente no que concerne à região de Minas Gerais. De acordo com os dados encontrados pela autora referenciada, no século XIX, havia uma crescente quantidade de títulos publicados nas regiões de Diamantina e de Ouro Preto (cf. quadro 1), o que para o nosso estudo é importante, pois é um dado relevante para auxiliar na investigação da hipótese de que nas Minas setecentistas algumas mudanças linguísticas significativas para a identidade nacional já teriam ocorrido.

**Quadro 1:** Comparação do número de títulos que circulavam pelas duas principais freguesias de cada uma das quatro comarcas mineiras: Comarca de Vila Rica, Comarca do Rio das Velhas, Comarca do Rio da Morte e Comarca do Serro Frio, respectivamente:

Freguesia Data	Ouro Preto	Mariana	Sabará	São João Del Rey	Campanha	Barbacena	Diamantina	Serro
1820 – 1825	8	0	0	0	0	0	0	0
1826 – 1850	51	4	7	14	1	2	4	3
1851 – 1875	29	2	2	3	11	0	9	0
1876 – 1899	123	4	17	26	20	10	33	6
<b>TOTAL</b>	<b>211</b>	<b>10</b>	<b>36</b>	<b>43</b>	<b>32</b>	<b>12</b>	<b>46</b>	<b>9</b>

Fonte: Quadro retirado de CHAVES, 2013, p. 118.

De acordo com os dados de Chaves (2013), observa-se que as regiões de Ouro Preto e de Diamantina estavam à frente, quantitativamente, em relação ao número de periódicos impressos no século XIX, fato que favorece o possível pioneirismo da região mineira para as mudanças linguísticas, já no final do setecentos, conforme está sendo defendido. Na sessão seguinte, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

### 3 Procedimentos metodológicos

Com o intuito de testar a hipótese inicial de que a forma proclítica estaria mais frequente quando comparada com as formas mesoclíticas e enclíticas na região de Diamantina, no século XVIII, foi utilizado um *corpus* editado e compilado pelas professoras Dr<sup>a</sup> Sueli Maria Coelho (FALE/UFMG) e Dr<sup>a</sup> Alécia Teles Duchowny (FALE/UFMG), de propriedade da Mitra Arquidiocesana de Diamantina.



Este *corpus* é composto de 05 (cinco) documentos do século XVIII, assim caracterizados: (i) *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco* (1778), (ii) *Estatuto da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* (1781), (iii) *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo* (1782), (iv) *Estatuto do Santíssimo Sacramento* (1785), e (v) 88 *termos de devassa* extraídos do Livro dos Termos (1750).

Os estatutos de irmandade têm a função de estabelecer leis e de regular práticas de seus associados religiosos, além da finalidade de fixar os direitos e os deveres de seus membros. Essas agremiações tinham, também, a função de ajudar seus membros quando os mesmos precisassem de apoio, por meio da caridade, fato que as fez expandir, largamente, no período do ciclo do ouro. Ainda existiam as ordens terceiras, que se dedicavam a observar a vida cristã de seus membros; o objetivo dessas ordens era estabelecer regras religiosas para serem aplicadas na vida cristã diante do mundo. É importante destacar que os estatutos de irmandade abrigavam pessoas de classes sociais mais pobres, enquanto as ordens terceiras eram constituídas de pessoas de classes sociais mais elevadas.

Enquanto os termos de devassa, que estavam contidos no Livro dos Termos, eram formados por narrações investigativas de atos que não condiziam com a doutrina da Igreja Católica. O responsável por relatar esses termos era o secretário eclesiástico, que tinha por obrigação escrever em conformidade com a norma culta padrão, por se tratar de um documento oficial de investigação da devassa.

Já o *corpus* utilizado por Coelho e Paula (2011), na região de Ouro Preto, é constituído de cinco documentos formais (quitação de bens, certidão de banhos, escritura de venda de móvel, correspondência formal e carta de alforria), totalizando duas mil, quatrocentos e setenta e duas (2.472) palavras; e vinte e cinco documentos (25) informais (missivas informais e bilhetes) totalizando três mil, oitocentos e quarenta e seis (3.846) palavras, os quais foram escritos no período entre 1752 a 1794.

Para esta análise, utilizaram-se os cinco documentos que constituem o *corpus*, com o objetivo de manter uma padronização entre os dados a serem computados, já que o que se pretende não é comparar, quantitativamente, os resultados encontrados nas duas regiões, e sim fazer uma comparação diafásica entre os documentos adamantinos e ouropretanos. Para se chegar aos resultados, empregaram-se os mesmos critérios de análise adotados por Coelho e Paula (2011).

Os documentos da região de Diamantina são constituídos por textos escritos tanto pela elite local (*Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco*, *Estatuto do Santíssimo Sacramento* e *Termos de devassa*) quanto por pardos, negros e alforriados (*Estatuto da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* e *Estatuto da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês*). Por esse motivo, acredita-se que há uma maior formalidade em documentos escritos pela elite e uma informalidade em documentos escritos pelos populares.

Além dessa divisão diafásica, analisaram-se, também, as ocorrências dos clíticos em lexias simples e em lexias compostas e verificaram-se quais palavras atrativas eram mais frequentes para a realização da próclise, critério também adotado por Coelho e Paula (2011). Para a coleta dos dados, foi utilizado o aplicativo AntConc.<sup>11</sup> Coletados os

---

<sup>11</sup>O download do software pode ser feito, gratuitamente, através do site: (<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>)

dados, estes foram dispostos em uma planilha Excel e a frequência foi calculada por meio de regra de três simples, tomando como parâmetro o total de itens encontrados no *corpus*. Em seguida, confrontaram-se os resultados encontrados em Diamantina com os resultados já identificados em Ouro Preto para verificar se a hipótese inicial se confirma. A partir dessas informações, segue, na próxima seção, a análise e a discussão dos resultados.

#### 4 Análise e discussão dos resultados

Conforme mencionado nas seções anteriores, o objetivo principal desse trabalho é verificar se a forma proclítica já estava implementada na região de Diamantina assim como ocorreu em Ouro Preto, no século XVIII. O *corpus* é composto por três documentos que, por serem escritos pela elite local, possam se aproximar da norma culta padrão e por dois documentos que, por serem escritos por pardos, negros e alforriados, possam se aproximar na língua informal. Consideraram-se formais os seguintes documentos: (i) *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco*, (ii) *Estatuto do Santíssimo Sacramento* e (iii) *Termos de devassa*, sendo aquele constituído por dezessete mil, trezentos e vinte e duas (17.322) palavras, esse constituído por cinco mil, oitocentos e cinquenta (5.850) palavras e este constituído por quatorze mil, quinhentos e quarenta e quatro (14.544) palavras, totalizando trinta e sete mil, setecentos e dezesseis (37.716) palavras. Já os informais são representados pelo (iv) *Estatuto da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* e pelo (v) *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo*, sendo aquele constituído por cinco mil e seis palavras (5.006) palavras e este composto por quatro mil, trezentas e setenta e cinco (4.375) palavras, totalizando nove mil, trezentos e oitenta e uma (9.381) palavras. Sendo assim, todo o *corpus* é constituído por quarenta e sete mil e noventa e sete (47.097) palavras.

Foram encontrados, no *corpus* analisado, mil e oito (1008) ocorrências de pronomes clíticos átonos, sendo oitocentos e setenta e dois (872) casos de próclise, quatro (4) casos de mesóclise e cento e trinta e dois (132) casos de ênclise, conforme dados dispostos na tabela 1 e ilustrados, respectivamente, pelos exemplos a seguir, extraídos do *corpus*:

- (1) “(...) nem *lhe* mande Recados em publico nem secretos (...)” (*Termo de Devassa*, grifos nossos)
- (2) “Nomear-se-hão todos os annos nove Juizas, como por costume setem praticado, e as suas joias serão desenove mil e dusetos.” (*Estatuto de Irmandade de Nossa Senhora do Amparo*, grifos nossos)
- (3) “(...) e pello contrario dando *lhe* o Sindiconofi m de humanno as cLarezas, (...)” (*Estatuto de Terceira Ordem de São Francisco*, grifos nossos)

**Tabela 1:** Frequência dos pronomes oblíquos átonos

Próclise		Mesóclise		Ênclise	
872		4		132	
86,50%		0,40%		13,10%	

Fonte: *Corpus* analisado.

Como demonstram os dados dispostos na tabela, os casos de próclise são mais recorrentes em relação ao número de ênclise e de mesóclise, o que pode ser observado, também, quando se analisaram os dados formais e informais separadamente, quantificados na tabela 2 seguinte:

**Tabela 2:** Correlação entre a variável diafásica e a colocação pronominal

Próclise		Mesóclise		Ênclise	
Formal	Informal	Formal	Informal	Formal	Informal
712	160	2	2	85	47
70,63%	15,90%	0,19%	0,19%	8,43%	4,66%

Fonte: *Corpus* analisado.

As duas tabelas acima já corroboram, pois, a hipótese inicial de que a forma proclítica estava em evidência quando comparada com as formas enclíticas e mesoclíticas, contrariando a visão dos gramáticos tradicionalistas, os quais defendem, pautados na norma lusitana, que a regra geral é enclítica. O que mais nos chama a atenção é a semelhança dos dados, pois tanto em documentos considerados como formais quanto nos documentos considerados como informais há a prevalência da próclise, atestando ser a próclise a posição natural do clítico pronominal na região de Diamantina. Esses resultados já levam a cogitar sobre a constituição da gramática nacional ter acontecido no século XVIII, pois vão ao encontro dos resultados obtidos por Coelho e Paula (2011) na região de Ouro Preto, apresentados na tabela 3:

**Tabela 3:** Correlação entre variável estilística e colocação pronominal

Próclise		Mesóclise		Ênclise	
Formal	Informal	Formal	Informal	Formal	Informal
21	103	0	0	1	20
14%	71%	0%	0%	1%	14%

Fonte: Retirado de Coelho e Paula (2011, p. 119)

De acordo com o que foi demonstrado anteriormente, a língua escrita em Minas Gerais no século XVIII, nas duas regiões analisadas, apresenta, tanto em documentos

de maior formalidade quanto em documentos de menor formalidade, a preferência pela próclise, demonstrando que essas importantes regiões para o cenário socioeconômico de Minas Gerais, no período setecentista, possuíam uma gramática semelhante.

A principal distinção entre elas se dá no tocante ao emprego da mesóclise, que não foi encontrada nos dados de Coelho e Paula (2011), mas o foi nos documentos adamantinos: quatro (4) ocorrências, sendo duas em um único documento formal e duas em um único documento informal. Isso demonstra que os documentos de Diamantina, embora apresentem grandes semelhanças com os de Ouro Preto, possuem um grau de formalidade maior, o que levou a constatar uma aproximação maior com os padrões lusitanos.

Partindo para as lexias simples e compostas, encontrou-se um total de novecentos e dezenove (919) ocorrências de lexias simples, que correspondem a 91,17% do total de casos e oitenta e nove (89) ocorrências de lexias compostas, que correspondem a 8,83% do total de dados, conforme ilustram estes dados:

- (4) “Se hé cazado, com mulher que o dezacredita pella sua pessoa ou viver em fame (...)” (*Estatuto de Terceira Ordem de São Francisco*, grifos nossos)
- (5) “(...) minha authoridade que de direito me He permetida Como Visitador, (...)” (*Termo de Devassa*, grifos nossos)

Dentre as lexias compostas, 84,27% dos casos correspondem à próclise antes da combinação verbal, 2,25% correspondem à próclise ao verbo principal, 7,86% correspondem à ênclise ao verbo auxiliar e 5,62% correspondem à ênclise ao verbo principal. Assim como ocorreu nas lexias simples, em lexias compostas, a prevalência da próclise também é, majoritariamente, mais frequente, embora se constatem outras ordens para o clítico pronominal, como foi descrito pelos dados quantitativos ora apresentados e ilustrado nos exemplos que se seguem:

- (6) “Das pessoas que aõ de ser ademetida sa esta Ordem, eforma em que o devem ser.” (*Estatuto de Ordem Terceira de São Francisco*, grifos nossos)
- (7) “(...) vezitador de que mandou o note ficasse (...)” (*Termo de Devassa*, grifos nossos)
- (8) “(...) pedindo-me fosse servida de lho confirmar [;](...)” (*Estatuto de Irmandade do Santíssimo Sacramento*, grifos nossos)
- (9) “O Juiz eseos Mezarios desta nossa Irmandade todos geralmente, e cada hum de persi, cuidem na conservação da mesma, e devem defende-la, (...)” (*Estatuto de Irmandade Nossa Senhora das Mercês*, grifos nossos)

Resta, por fim, descrever os contextos de próclise, com o intuito de perceber se esta ocorre somente pelo fato de ser motivada por palavras atrativas, assim como é prescrito pelos gramáticos normativistas ou se não há uma previsão quanto ao uso de uma ou outra forma, demonstrando características de uma gramática nacional já consolidada. Para se alcançar tal feito, foram analisadas, separadamente, as lexias simples e as lexias compostas, conforme foi exposto na tabela 4 a seguir:

**Tabela 4:** Atrativos de próclise em documentos adamantinos

Lexia simples		Lexia composta	
Tipo de atrativo	Ocorrência%	Tipo de atrativo	Ocorrência%
Ausência de atrativo	35,58	Ausência de atrativo	31,58
Pronome relativo	25,1	Pronome relativo	18,42
Palavra negativa	17,72	Conjunção subordinativa	15,79
Conjunção subordinativa	7,77	Advérbio	15,79
Pronome indefinido	4,65	Pronome demonstrativo	6,58
Pronome demonstrativo	3,75	Conjunção coordenativa	5,27
Conjunção coordenativa	2,46	Palavra negativa	2,63
Advérbio	2,33	Pronome pessoal	2,63
Pronome pessoal	0,39	Pronome indefinido	1,31
Oração optativa	0,25		

Fonte: *Corpus* analisado.

De acordo com os dados da tabela acima, a ausência de palavras atrativas prevaleceu tanto nas lexias simples quanto nas lexias compostas, o que comprova que a forma próclítica está presente no português brasileiro, independentemente da presença ou da ausência de palavras consideradas atrativas, contrariando o que preceituam os gramáticos tradicionais, que se apoiam na norma lusitana para justificar a posição próclítica do pronome.

No tocante à ocorrência dos atrativos previstos pela norma, em primeiro lugar, está o pronome relativo em ambas as formas; as palavras negativas, em segundo lugar, nas lexias simples; e, em terceiro lugar, estão as conjunções subordinativas, que estão representadas em maior quantidade nas lexias compostas. Uma curiosidade está na alta frequência das palavras negativas (17,72%) nas lexias simples, contrapondo-se com a quantidade encontrada nas lexias compostas (2,63%) em se tratando da mesma classe de palavras atrativas, o que pode sinalizar que, nas lexias compostas, a próclise tende a ser mais natural, talvez porque ela se faz, normalmente, ao verbo principal. Outra discrepância ocorreu com a alta frequência da presença do advérbio em lexias compostas (15,79%) em relação às lexias simples (2,33%). Quanto às outras formas, é visível que elas ocorrem, embora se saiba que sua frequência é determinada pelo contexto de uso e elas são mais raras, pelo menos no *corpus* analisado.

Esta análise revelou que a próclise é a forma privilegiada pelos escreventes dos documentos adamantinos no período setecentista, o que mostra uma semelhança com os resultados encontrados por Coelho e Paula (2011) e por Pagotto (1999) em seu estudo sobre a Constituição da República (1892), o que atesta que, no século XVIII, a língua

de Minas Gerais já possuía uma sintaxe de colocação pronominal semelhante àquela identificada em outras regiões do país, no final do séc. XIX. Frente a esses dados, acredita-se que as condições sociais das Minas setecentistas foram suficientes para alavancar o processo de constituição da gramática nacional já no século XVIII, especialmente considerando a tese defendida por Chaves (2013) de que o surgimento de novos escritores e a grande quantidade de periódicos publicados nas duas regiões aqui analisadas determinou a constituição de uma gramática nacional, o que abre precedentes para trabalhos futuros.

### 5 *Considerações finais*

Neste trabalho foi desenvolvida uma análise quantitativa acerca dos pronomes átonos oblíquos na região de Minas Gerais, mais especificamente na região de Diamantina, em cotejo com os resultados obtidos na região de Ouro Preto, ambas do século XVIII. Teve-se como objetivo maior testar a hipótese de que, já neste período, o PB se distanciava do PE, exibindo uma gramática própria e contrariando alguns estudos linguísticos [cf. PAGOTTO (1999), TARALLO (1993), dentre outros] que consideram o final do século XIX como o período de constituição da gramática nacional.

Após o cômputo e a análise dos dados, observou-se uma semelhança significativa dos escritores adamantinos com os escritores ouropretanos. Os dados demonstraram que a próclise é mais frequente, o que atesta uma identidade da gramática nacional, distinta da lusitana. Quanto às lexias simples e compostas, também se obtiveram resultados expressivos em relação ao uso do clítico em posição pré-verbal, com ou sem a existência de atrativos. Ainda, de acordo com a classificação dos atrativos, se obteve certa estabilidade de uso dessas formas para as lexias simples e para as lexias compostas. Os dados demonstram, também, que, entre os elementos considerados como atratores pelas gramáticas tradicionais, as palavras negativas e os pronomes relativos são as categorias mais propícias a fazer o clítico deslocar-se para a posição pré-verbal. Quanto às outras tipologias de atrativos, é importante relatar que elas ocorrem, mas que são menos produtivas e que variam, em termos de frequência, nas lexias simples e nas compostas.

A análise dos dados confirmou a hipótese inicial, já que a forma proclítica foi a mais recorrente nos documentos adamantinos, tanto nos documentos formais quanto nos informais, fato que vai ao encontro dos resultados de Coelho e Paula (2011), apesar de nos dados ainda se encontrarem resquícios da gramática lusitana, com a presença de mesóclise. Mesmo assim, os resultados obtidos demonstram que o PB já exibia, no final do séc. XVIII, padrões próprios de ordem dos clíticos pronominais, distanciando-se do PE. Esses dados são uma importante contribuição para os estudos variacionistas, principalmente para os trabalhos que focaram nas mudanças ocorridas no século XIX.

A análise dos documentos ouropretanos e adamantinos mostra que, na região de Minas Gerais, o processo de mudança já se destacava no final do setecentos. Isso é decorrente de fatores sociais, econômicos e culturais das regiões de Minas Gerais, no século XVIII. Nesse período, as duas regiões analisadas ocupavam um importante espaço no cenário nacional, além de terem um grande número de periódicos publicados, fato que, acredita-se, tenha contribuído positivamente para que Minas Gerais come-

çasse a esboçar seus padrões gramaticais, ainda que em outras regiões do país isso não ocorresse.

Embora reconhecendo as possíveis limitações dessas análises, acredita-se na importante contribuição que elas podem proporcionar para os estudos linguísticos contemporâneos que, até então, radicam no século XIX a manifestação das mudanças presentes no PB. Entende-se que nesses dados há evidências de padrões gramaticais distintos dos lusitanos em Minas Gerais, no século XVIII, o que levanta a hipótese de que essas importantes regiões mineiras tenham alavancado o processo de mudança linguística que consolidou na constituição de uma gramática nacional.

### *Referências*

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BUENO, F. S. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 7 ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1968.

CHAVES, Elaine. *O Surgimento do Português Brasileiro: mudanças linguísticas e mudanças tecnológicas no Brasil, séculos 18 e 19*. 241 f. Tese (Doutorado em Letras)- Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

COELHO, S. M.; PAULA, T. F. *Colocação pronominal nas Minas setecentistas*. *Revista Alpha*, Patos de Minas, n. 12, 112-127, novembro, 2011.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura Fundação Nacional de Material Escolar, 1977.

DUARTE, M. E. L.; PAGOTTO, E. G. Gênero e norma, avós e netos, classes e clíticos no final do século XIX. In: LOPES, C. R. S. (org.) *A norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século 19*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas: FAPERJ, p. 67-82, 2005.

MELO, Gladstone Chaves de. *Gramática fundamental da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

OLIVEIRA, S. M. A ordem dos clíticos no Português Brasileiro do século XIX. *Eletras*, vol. 20, n. 20, p. 25-36, julho, 2010.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Norma e condescendência: ciência e pureza. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (orgs.) *Língua e instrumentos linguísticos*. Campinas: Pontes Editores, N. 2, p. 49-68, 1998.

PAGOTTO, Emilio Gozze. A norma das constituições e a constituição da norma no século XIX. *Linguagem e preconceito*. *Revista Letra*. Ano VIII. V 1 e 2, 1999.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa: curso médio*. 16 ed. Rio de Janeiro: Livraria Jose Olympio Editora, 2003.

SAID ALI, M. *Dificuldades da língua portuguesa*. 6 ed. Rio Janeiro: Acadêmica, 1966 [1908].

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 69-105, 1996.



## Consolidação da gramática nacional: uma análise da ocorrência dos sujeitos no contexto mineiro setecentista<sup>12</sup>

---

### **Amanda Alves Gomes**

Graduanda em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: amanda.jalves@hotmail.com

### **Jéssica Nayra Sayao de Paula**

Graduada em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: jessicanayra@yahoo.com.br

### **Juliana de Souza Guimarães**

Graduanda em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: julianadsg.lettras@gmail.com

**Resumo:** Vários estudos mostram que a gramática do português brasileiro consolidou-se no século XIX. Entretanto, neste trabalho, buscamos demonstrar que algumas mudanças substanciais já ocorriam desde o final do século XVIII, na região de Diamantina/MG. Os dados coletados endossam a hipótese de que já nessa época houve o aumento do número de sujeitos plenos, cuja mudança é encaixada na alteração do quadro pronominal, que enfraqueceu o sistema de concordância e, conseqüentemente, dificultou a identificação do sujeito nulo pronominal.

**Palavras-chave:** Período setecentista. Sujeitos plenos. Sujeitos nulos. Constituição da gramática nacional. Minas Gerais.

**Abstract:** Various studies show that the Brazilian Portuguese Grammar was consolidated in the 19th Century. However, in this project, we want to demonstrate that some of the changes had already been occurring since the end of the 18th Century, in Diamantina, region of Minas Gerais. The data collected support the hypothesis that during the 18th Century period, there was an increase in the number of full subjects, whose change is embedded in the alteration of the table of pronouns that exists in Portuguese. This change weakened the concordance within the language, and consequently complicated the identification of the hidden subject pronoun.

**Keywords:** 17th century period. Full subjects. Hidden subjects. Brazilian national grammar. Minas Gerais.

---

<sup>12</sup> Trabalho desenvolvido sob orientação da Dr<sup>a</sup>. Sueli Maria Coelho, professora adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Minas Gerais e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Processo n.: APQ-00749-12).

## 1 Considerações iniciais

O final do século XIX representa o marco das grandes transformações nos estudos linguísticos do Português Brasileiro (doravante PB) em relação ao Português Europeu (doravante PE). Embora se admita no meio acadêmico o advento da consolidação de uma gramática do PB distinta da de Portugal no fim do século XIX (cf. GALVES, 1987; BERLINCK, 1988; DUARTE, 1989; RAMOS, 1989), acredita-se ser possível mostrar, por meio do *corpus* adamantino, que algumas mudanças sintáticas no PB já haviam sido consolidadas na região de Minas Gerais no século XVIII, reafirmando a intuição de Taralho (1996) sobre as mudanças sintáticas do PB terem possivelmente ocorrido num período anterior. O que se busca atestar por meio da análise dos documentos setecentistas é como se deu a consolidação de uma gramática nacional a partir de mudanças sintáticas do português mineiro, tendo-se como foco o sujeito e suas realizações. Partimos da hipótese de que a alteração do quadro pronominal, considerada uma das características do PB, já havia ocorrido no século XVIII, o que estaria influenciando a realização do sujeito. Essa mudança pode ter sido determinada pelos padrões de fala das classes elitizadas e das classes populares, conforme Lucchesi (2001, p.97), que apresentou “uma caracterização da realidade sociolinguística brasileira como bipolarizada”, o que sugere que a dicotomia entre os falares elitizados e populares tenham colaborado para o surgimento do PB.

A partir disso, o presente artigo se aterá à análise das ocorrências dos sujeitos plenos e nulos presentes no *corpus*, levando em consideração o contexto histórico cultural e social em que estava inserida a então sociedade mineira no final do século XVIII. É importante ressaltar que a sociedade mineira a ser analisada são os escreventes do Arraial do Tejuco, hoje Diamantina. Neste período, o ouro já não era capaz de sustentar toda a sociedade mineira e muito menos a metrópole portuguesa. Minas Gerais encontrava-se envolvida em uma grande crise econômica, o que levou os mineradores a procurarem outras atividades. Com essa decadência, houve um desencadeamento do movimento migratório das vilas do ouro para outras áreas das Capitânicas das Minas Gerais. O comércio, a agricultura e os ofícios ganharam força e ajudavam a traçar o perfil da capitania setecentista (cf. SILVEIRA, 1997).

Analisaremos, a partir de resultados obtidos no *corpus* constituído de cinco documentos adamantinos editados pelas professoras Dras. Sueli Maria Coelho e Alexia Teles Duchowny (2013), as ocorrências de sujeitos plenos e nulos, com vistas a testar a adequação da hipótese de que o enfraquecimento do sistema de concordância já se consolidara com a desestabilização do quadro pronominal e, conseqüentemente, a frequência de sujeitos nulos já se reduzira. Por meio dessa análise, intentamos não só averiguar as mudanças sintáticas do português mineiro setecentista, mas também buscar entender como tais mudanças são determinadas por diferenças sociais dos falantes, já que língua e sociedade se ligam de forma indissociável. Portanto, para que nosso estudo seja mais preciso, vamos nos basear em alguns pressupostos defendidos por Lucchesi (2001) ao afirmar sobre a realidade sociolinguística brasileira, levando em conta processos externos que contribuem para o acesso à norma padrão na sociedade de diferentes épocas. É de grande importância compreender que há duas vertentes na história da língua portuguesa, levando-se em consideração as mudanças observadas na norma

culta e na norma popular, as quais trazem reflexões profundas sobre a alteração relacionada à perspectiva socioeconômica.

## 2 Aporte teórico

Muitos pesquisadores têm se dedicado aos estudos comparatistas entre o PB e PE. A partir de análises realizadas por Tarallo (1996) em documentos do século XIX, é que se delinearam distinções linguísticas entre essas duas variedades com o intuito de “esboçar a emergência de uma gramática brasileira em relação à gramática portuguesa” (p. 70). Os quatro casos sintáticos analisados pelo linguista foram “tomados como evidência quantitativa de que mudanças dramáticas aconteceram na passagem do século XIX para o atual” (p. 90); no entanto, o autor não descarta a hipótese de que “essas mudanças poderiam ter ocorrido antes da virada do século” (p. 99), o que evidencia a importância da análise de documentos que antecedem esse período.

Dentre os vários fenômenos linguísticos observados por Tarallo (1996), identificou-se a modificação no sistema pronominal desencadeando uma tendência maior no surgimento de sujeitos plenos e mais objetos nulos (cf. GALVES, 1987) o que aponta para uma notória transição do PB de língua *pro-drop* para não *pro-drop*<sup>13</sup>. Duarte (1990, p. 107) avança ao afirmar que a mudança que se observa no PB “coincide com significativa redução ou simplificação dos paradigmas flexionais, o que indica que o enfraquecimento da morfologia verbal está relacionado ao decréscimo de ocorrências de sujeitos nulos”. Assim, um sistema flexional rico é capaz de licenciar os sujeitos nulos, no entanto esse sistema parece estar em erosão, ou ter iniciado o seu declínio em meados do século XVIII em que se observa nos dados de Tarallo (1996) um decréscimo de ocorrências de sujeitos nulos entre 1725 e 1982.

Por meio de tais preceitos observados por Tarallo (1996) e por Duarte (2006), no que se refere às ocorrências do sujeito, podemos incorporá-los à análise dos documentos adamantinos. Entretanto, é importante ressaltar a necessidade de vermos por tais perspectivas, assim como considerar as mudanças na língua relacionadas ao contexto histórico e social da época, uma vez que língua e sociedade estão interligadas. De fato, nota-se que Tarallo (1996) não se desvincula de tal pensamento, visto que o sociolinguista tem ciência da comprovação da importância do exame de dados linguístico, levando-se em conta as evidências sociais.

A partir disso, é necessário compreender que o processo de formação da língua/gramática é influenciado pelos seus falantes, no contexto social em que vivem, de modo que isso reflete tanto em textos falados quanto em documentos escritos. Nesse ponto, é possível recorrer às afirmações feitas por Lucchesi (2001), o qual defende que a realidade sociolinguística brasileira pode ser vista como bipolarizada, pelo fato de termos duas normas convivendo entre si, a norma culta relacionada aos padrões das clas-

---

<sup>13</sup> Chomsky (1981) propõe o parâmetro do sujeito nulo no intuito de explicar as variedades entre as línguas quanto à possibilidade de admitirem ou não um sujeito nulo. Segundo esse modelo, os parâmetros podem ser definidos pelos valores (+) ou (-); desse modo as línguas podem ser [+ *pro-drop*], fazendo parte das línguas que admitem o sujeito nulo, ou [- *pro-drop*], línguas as quais aceitam somente o sujeito pleno como condição para que a sentença seja gramatical.

ses média e alta e a norma popular vernácula, a qual reúne estruturas utilizadas pelas classes mais baixas. Essas duas vertentes bipolarizadas mostram claramente o conjunto de mudanças presentes na língua/gramática, as quais tiveram profundos reflexos no panorama sócio-econômico da época<sup>14</sup>. É possível aplicarmos tais preceitos à realidade das irmandades religiosas, pois tais agremiações tiveram a participação de diversas camadas sociais, dependendo de sua ordem religiosa. As Ordens Terceiras e o Santíssimo Sacramento, por exemplo, são documentos da classe social mais elevada e os Estatutos de Nossa Senhora das Mercês e de Nossa Senhora do Amparo são das classes mais pobres, já que eram agremiações de negros e pardos.

Ao aplicarmos tal realidade heterogênea em nosso objeto de estudo, é possível comprovar as ocorrências do sujeito pleno ou nulo, tendo-se como base a posição social de seus escritores e de como tiveram acesso à língua. Tal acesso proporcionou a eles uma maneira de estruturar suas sentenças tendo como base a norma culta ou popular.

Nos documentos como os Estatutos do Santíssimo Sacramento e da Ordem Terceira de São Francisco de Assis, por se tratarem de documentos formais e escritos por uma elite, buscaremos analisar se o sujeito pleno possui maior frequência nas sentenças do que os outros. Desse modo, por meio dos seguintes dados expressos nas sentenças, observaremos se o sujeito é bem demarcado, conforme os exemplos a seguir:

- (1) “Os Irmãos de Meza, que costumavão dar dezenove mil e duzentos, darão nove mil e seiscentos reis.” - (*Estatuto Santíssimo Sacramento*)
- (2) “[...] e não se poderão remir senão os Irmãos que se ausentarem da terra.” - (*Estatuto de São Francisco de Assis*)

Os dois documentos citados são estatutos de irmandades de elite, os quais agremiavam camadas mais privilegiadas, o que nos leva a hipotetizar que a utilização da norma culta era mais recorrente, devido ao melhor domínio que seus integrantes tinham dela, de modo que influenciou no grau de formalidade presente em ambos os textos. Embora todos os documentos sejam do mesmo gênero, o grau de formalidade de cada um não é o mesmo. Isso nos leva a afirmar que há diferentes manifestações do vernáculo e também diferentes organizações, como ocorre no Estatuto de São Francisco de Assis, único documento que contém um sumário. Essas diferentes manifestações do vernáculo nos fazem inferir que isso foi influente na mudança do quadro pronominal, demonstrando que diferentes domínios de uma variante podem trazer mudanças significativas na constituição da gramática da língua. A partir disso, será possível demonstrar na análise dos documentos que o uso de sujeitos nulos para o uso de sujeitos plenos culminou em um aumento de sua frequência de uso nas sentenças de cada um de-

---

<sup>14</sup> Embora Lucchesi tenha se enveredado por outras discussões, a sua abordagem delimitada acima é capaz de se adequar à análise que será feita no presente trabalho e reforça a ideia de que não se pode dissociar o contexto social, pois as mudanças ocorrem na morfossintaxe, na estrutura da língua, mas não de forma isolada.

les. Isso poderá comprovar a intuição de Duarte (2006), que se relacionava à diminuição de sujeitos nulos em estruturas sintáticas do português brasileiro.

Seguindo também as intuições de Lucchesi (2001) sobre a realidade sociolinguística bipolarizada do português brasileiro, poderemos averiguar se esse processo foi homogêneo ou não, se esse processo ocorrido nas sentenças de cada documento pode ter ocorrido igualmente em todas as camadas sociais dos falantes da língua. Nos Estatutos de Nossa Senhora do Amparo (1782) e de Nossa Senhora das Mercês (1781), por exemplo, percebemos que a estrutura dos documentos é diferente dos de Ordem terceira, tendo-se o sujeito nulo não anafórico presente em suas estruturas sintáticas. Por se tratarem de agremiações mais simples, compostas por pardos e negros alforriados, percebe-se que, mesmo tendo um grau de formalidade, seus escritores detinham uma norma popular vernácula. Essa reflexão pode ser flagrada nos dados adamantinos analisados, nas construções em que prevalece o sujeito nulo não anafórico, ilustradas nos excertos:

- (3) “Rogamos a Maria Santissima, debaixo de Cujo amparo devemos exercitar a Sua Observancia, nos infunda nos Coraçoenz hum ardente Zelo, para que Com ele, mereçamos alcançar da Soberana Magnitude ( *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo*).
- (4) “[...]destituir o Capellão ou exonera-lo de seu cargo, sem primeiro apresentar as causas ao Bispo Diocesano, e este as julgar sufficientes em ordem ao alludido effeito. [...]” ( *Estatuto da Nossa Senhora das Mercês*).

Os exemplos mostram que há dois fatos a serem observados na análise dos documentos: o primeiro se refere às diferenças de classes sociais que tinham diferentes domínios da língua, de modo que teve influência nas estruturas sintáticas do português brasileiro. O segundo diz respeito à frequência dos sujeitos plenos e nulos, anafóricos e não anafóricos nas sentenças e como isso interfere nas suas estruturas, principalmente para a constituição da gramática nacional. Por meio da análise feita nas próximas sessões, será possível comprovar as hipóteses construídas seguindo a intuição de Duarte (1995), a fim de apontar que, no tocante aos sujeitos referenciais, o PB mostra a preferência pelo preenchimento da posição de sujeito, uma vez que a perda do sujeito nulo, a pouca frequência, proporcionou o seu enfraquecimento do sistema de concordância.

### **3 Metodologia adotada pelo estudo**

O corpus compõe-se de cinco documentos: *Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco* (1778), *Estatuto da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* (1781), *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo* (1782), *Estatuto do Santíssimo Sacramento* (1785) e 88 termos de *devassa* extraídos do Livro dos termos (1750), escritos na segunda metade do século XVIII, na região de Diamantina/MG.

Os Estatutos de Irmandades são documentos que estabelecem as leis e regulam as práticas de cada associação religiosa, além de afirmar os direitos e deveres. Essas agremiações religiosas se proliferaram rapidamente por Minas Gerais, no Ciclo do Ouro (COELHO, 2013, p. 2).

Tais afirmações são primordiais para apresentarmos os tipos de documentos adotados para se analisar e comprovar a hipótese a ser testada. É necessário considerarmos não só a estrutura sintática presente nos Termos e Estatutos, como também a sua função social na época, pois é por meio dessas informações que podemos saber a identidade socioeconômica de cada escrevente e em que isso é capaz de influir no domínio da variante da época. Além dos Estatutos, temos os termos, cujas especificações encontram-se conceituadas a seguir:

o Livro dos Termos, por sua vez, era um documento que reunia as narrações de processos investigativos referentes a alguma denúncia acerca de atos de infração contra a moral da Igreja Católica. Tal documento era escrito por uma autoridade da igreja, o secretário eclesiástico, que deveria empregar o registro formal da língua e se preocupar com a clareza do texto, já que seu registro constituía como já mencionado, uma forma de documentação da devassa (COELHO, 2013, p. 3).

Ao descrever as ocorrências do sujeito nos documentos setecentistas analisados, conforme citado na seção anterior, analisou-se o tipo de sujeito presente no *corpus*. Optou-se por dividir as ocorrências do *corpus* em dois grupos: (i) documentos formais, escritos por pessoas com um grau maior de escolaridade e com mais acesso à língua padrão e (ii) documentos que possuem certo grau de formalidade, cujos escreventes possuem uma origem mais humilde. No primeiro grupo, estão os seguintes documentos: (I) *Estatuto do Santíssimo Sacramento*, (II) *Estatuto de São Francisco de Assis* e (III) *Termos de Devassa*. Já o segundo grupo é composto pelo (IV) *Estatuto de Nossa Senhora das Mercês* e pelo (V) *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo*.

Os fenômenos a serem analisados nos documentos serão os seguintes: ocorrência do sujeito pleno, do sujeito nulo anafórico e ocorrência do sujeito nulo. Chamamos de sujeito pleno quando é preenchido por um sintagma nominal e possui uma referência definida dentro da sentença; o sujeito nulo não anafórico pode ser recuperado na sentença, podendo ser por uma referência direta ou indireta do termo mencionado e o sujeito nulo não anafórico não possui referência ou um referente acessível sintaticamente.

De acordo com os fenômenos apresentados e suas conceituações, seguem os dados computados, a fim de que possamos exemplificar o que buscamos averiguar nas sentenças dos documentos adamantinos:

- (5) “...a quem o dito Reverendo Doutor Vezitador admoestou...” – Sujeito Pleno Sintagma Nominal (SPSN)
- (6) “Conciderando as gravissimas ofensas que faz a Deos Nosso Senhor e o manifesto prigo a que expoem a sua Salvação..” Sujeito Nulo Anafórico (SNA)

- (7) “Sabastiana Nunes Crioulla forra digo” – Sujeito Nulo Não Anafórico (SNNA) Constituído o *corpus*, computaram-se, através do programa ANTCONC<sup>15</sup>, todas as ocorrências dos verbos presentes nos documentos em referência.

Após a coleta, fizemos a análise do sujeito destes verbos, classificando-os nas categorias já delimitadas e calculando a porcentagem da frequência por meio de regra de três simples.

#### 4 Descrição e análise dos dados

Do *corpus* analisado, foi possível quantificar as ocorrências de sujeitos plenos e sujeitos nulos anafóricos e não anafóricos dos documentos adamantinos, dos quais se observou uma crescente tendência ao preenchimento do sujeito pleno em relação ao número de ocorrências de sujeitos nulos anafóricos e não anafóricos. Tais tendências reafirmam o cunho diastrático dissertado anteriormente, ou seja, a formação intelectual e, portanto, sociocultural de cada irmandade, fatores desencadeadores dos percentuais encontrados a partir dos dados dispostos na tabela 1:

**Tabela 1** – Ocorrências de sujeito pleno e sujeitos nulos em documentos mineiros adamantinos

Documento	Sujeito pleno	Sujeito nulo anafórico	Sujeito nulo não anafórico
Estatuto do Santíssimo Sacramento (1785)	222 (6,08%)	143 (3,91%)	46 (1,27%)
Estatuto de Nossa Senhora das Mercês (17821)	75 (2,05%)	16 (0,44%)	71 (1,94%)
Estatuto de Nossa Senhora do Amparo (1782)	61 (1,68%)	23 (0,63%)	68 (1,86%)
Estatuto de São Francisco de Assis (1778)	663 (18,16%)	365 (10%)	42 (1,16%)
Termos de devassa (1750)	448 (12,27%)	1348 (36,93%)	59 (1,62%)
<b>Total geral</b>	<b>1469 (40,24%)</b>	<b>1895 (51,91%)</b>	<b>286 (7,85%)</b>

Fonte: Dados coletados no *corpus*

Partindo-se de uma análise geral, antes de analisarmos diretamente cada um dos documentos e suas peculiaridades, procuraremos verificar, por meio do cômputo total, se a hipótese levantada na sessão anterior condiz com o que os dados apontam.

<sup>15</sup>O Antconc é um programa utilizado para listar as ocorrências de uma determinada palavra ou frase, a qual fica centralizada, com uma quantidade definida de contextos, fornecendo uma visualização privilegiada do item. Esse programa também executa outras funções, como listar a frequência de palavras em um texto ou *corpus*, extrair palavras-chave etc. Ele pode ser baixado, gratuitamente, no seguinte endereço: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>

No total geral, os dados mostram para um percentual maior para o sujeito nulo anafórico (51,91%). Em seguida, temos o sujeito pleno, o qual possui também um percentual significativo (40,24%), tendo, por último, o sujeito nulo não anafórico (7,85%), com um percentual menor em vista das outras categorias de sujeito. Isso demonstra que a intuição de Duarte (1993) de que o português brasileiro tendenciava para o aumento do número de sujeitos plenos utilizados nas estruturas sintáticas se confirma na região analisada. Considerando-se que, conforme defende a referida autora, esse preenchimento é consequência do enfraquecimento do sistema de concordância, desencadeado por uma desestabilização do quadro pronominal, há de se admitir, então, que tal desestabilização já ocorrera nas Minas setecentistas.

Tendo em conta o *corpus* analisado nos documentos adamantinos e o cômputo dos dados, é possível confirmar nossa hipótese, uma vez que, embora o percentual de sujeitos plenos não seja tão significativo quanto os sujeitos nulos não anafóricos, esse processo se mostra evidente nas estruturas dos documentos, principalmente nos representativos da elite como *Estatuto de São Francisco de Assis*, *Estatuto do Santíssimo Sacramento* e *Termos de Devassa*, diferentemente dos de classes menos abastadas como *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo* e de *Nossa Senhora das Mercês*. A presença significativa e expressiva dos sujeitos nulos não anafóricos pode demonstrar um processo de transição da constituição das estruturas sintáticas na gramática do português brasileiro, já que a referência permite a identificação do sujeito, para além da desinência verbal.

À medida que os sujeitos nulos se tornam pouco frequentes, em virtude da sua perda seletiva, passam a ter seu preenchimento condicionado pela existência de um referente (podendo ser definidos ou indeterminados); em contextos em que isso não é possível, expandem-se os sujeitos plenos.

Feita uma apresentação mais panorâmica dos dados, analisaremos cada documento, procurando nos embasar não só na análise das estruturas, mas também na análise social dos escreventes de cada documento. Isso é de suma importância, pois demonstra como cada classe social tinha o domínio do vernáculo e como isso influenciava na estrutura sintática do português brasileiro para que se constituísse a gramática nacional.

Como demonstram os dados dispostos na tabela 1, observa-se que há um maior preenchimento do sujeito nas estruturas encontradas nos estatutos *Santíssimo Sacramento* (6,08%) e *São Francisco de Assis* (18,16%) comparado aos percentuais de sujeitos plenos das outras irmandades. Os dados obtidos corroboram com os estudos de Duarte (2006) a respeito da perda seletiva do sujeito nulo no PB ao afirmar sobre o predomínio de “sujeitos referenciais definidos e indefinidos foneticamente representados” (p. 3-4), o que nos possibilita afirmar que essa etapa no processo da mudança sobre o enfraquecimento da concordância já ocorria na região das Minas no período setecentista, já que tal enfraquecimento tende a reduzir os sujeitos nulos, cujas ocorrências no *Estatuto do Santíssimo Sacramento* e no *Estatuto de São Francisco de Assis* apresentaram, respectivamente, o percentual de 11,2% e 3,87%.

Para comprovar a análise dos Estatutos mencionados, analisaremos as seguintes sentenças:



- (8) “As pessoas que alugarem Cazas da ordem (...)” – *Estatuto de São Francisco de Assis*.
- (9) “NÃO acompanharã; esta Irmandade ProcissãÉo alguma (...)” – *Estatuto de Santíssimo Sacramento*.

As estruturas sintáticas dos Estatutos de São Francisco e Santíssimo Sacramento possuem, em sua maioria, conforme endossado pelos dados computados, o sujeito pleno como algo recorrente, ao passo que as de sujeito nulo não anafórico tiveram uma frequência menor. É perceptível que tais estruturas possuem o sujeito claramente demarcado por um sintagma nominal, capazes de ter uma referência definida e direta com os constituintes oracionais. Esses exemplos demonstram não só algo recorrente nos documentos, mas também comprovam a hipótese feita nas seções anteriores, de que houve um enfraquecimento dos sujeitos nulos, em decorrência de alterações no quadro pronominal. Ressalta-se que tais estatutos são pertencentes à Ordem Terceira, à elite cultural da sociedade mineira da época, cujos escreventes tinham um domínio da norma culta do período setecentista. Esse domínio teve um reflexo significativo, uma vez que contribuiu para a constituição de uma língua que demonstrava fortes tendências à perda seletiva do sujeito nulo não anafórico e o aumento de sentenças com sujeitos de referência definida.

No *Estatuto de Nossa Senhora das Mercês*, conforme demonstram os dados na tabela 1, há uma prevalência do sujeito nulo não anafórico (1,94%), conformando com os percentuais totais. Na maioria dos casos, as estruturas gramaticais construídas não possuíam um sujeito capaz de estabelecer a referência clara dentro da oração. Como faziam parte, hierarquicamente, de classes sociais mais baixas<sup>16</sup>, os integrantes da agremiação citada prestavam o seu papel social de transmitir o leigo conhecimento que tinham de sua língua aos outros irmãos. Como o conhecimento que os negros alforriados possuíam do português brasileiro, até então, tinha fortes influências da norma popular, isso resultou em um grande reflexo na escrita dos documentos como *Estatuto de Nossa Senhora das Mercês* e *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo*. Tal escrita, embora seguisse algumas regras conservadoras e formais adequadas ao documento, em grande parte de suas sentenças, exibiam estruturas de sujeitos nulos não anafóricos, como exemplificado a seguir:

- (10) “(...) e dos que mais Votos tiverem seraõ eleitos; e quando por justo impedimento naõ posaõ algunz destes exercer a tal ocupação, (...)” – *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo*.

---

<sup>16</sup> Escravos, crioulos forros, pretos e pardos. Todas essas “cores étnicas” eram bem recebidas pela Virgem das Mercês. Porém, o predomínio delas ficava a cargo dos crioulos forros. Segundo Eduardo França Paiva, o termo crioulo distinguia o indivíduo nascido no Brasil, cujo pai ou mãe fossem africanos. Nessa sociedade mineira, que se pautava nos vestígios do Antigo Regime, a hierarquia estava ligada tanto ao trabalho realizado quanto à coloração da pele (SILVA, 2011). Disponível em: <[http://aphes32.cehc.iscte-iul.pt/docs/s14\\_1\\_pap.pdf](http://aphes32.cehc.iscte-iul.pt/docs/s14_1_pap.pdf)>

É perceptível que a sentença apresentada não possui um sujeito referencial claro, uma vez que não se encontra acessível sintaticamente e não é possível retomá-lo no texto. Porém, a expressividade de sujeitos plenos e nulos não anafóricos se expandia em outros documentos de autores de classes sociais distintas. Os dados presentes na tabela 1, referentes ao *Estatuto das Mercês*, comprovam claramente que há, de certo modo, uma proximidade nos valores dos dados de sujeito pleno e sujeitos nulos não anafóricos. Esse resultado obtido poderia nos levar a teorizar que mesmo sendo uma instituição composta por homens crioulos, havia, de certo modo, uma influência do homem branco e abonado (conforme afirmado inicialmente no documento da Irmandade), o qual tinha o objetivo de estruturar essa irmandade de acordo com os padrões de outras classes sociais.

Essa estruturação provavelmente demonstrava uma influência das hierarquias mais altas sobre as mais baixas das Mercês, os crioulos, tendo o ingresso ao meio social como algo que exerceu influência também em seu uso da língua.

Em se tratando de uso frequente de sujeitos nulos, temos, também, o *Estatuto da Irmandade de Nossa Senhora do Amparo*, cujas estruturas apresentam uma frequência superior (1,86%) ao sujeito pleno (1,68%) e ao do sujeito nulo não anafórico (0,63%). O caso da *Irmandade de Nossa Senhora do Amparo* se assemelha ao da *Irmandade de Nossa Senhora das Mercês*, pois são constituídas por pessoas de classe social mais baixa, a dos pardos. A baixa frequência de sujeitos nulos não anafóricos demonstra que, ao contrário dos documentos ligados à Ordem Terceira, o domínio da língua, da norma popular, influenciava a seleção do tipo de sujeito na estrutura construída.

O que é possível extrair, então, desses dados é a frequência de sujeitos nulos, a qual demonstra que os integrantes dos documentos mencionados tinham um acesso restrito no que se refere à norma culta manifestada nos documentos de elite, o que também se emprega nos dados dos Termos de Devassa. Nesses termos, há a maior quantificação de sujeitos nulos anafóricos (36,93%) em relação ao cômputo de todas as outras irmandades, o que nos levou a intuir que se trata de termos bem característicos, funcional e estruturalmente definidos para fins de documentação e registro, uma vez que “(...) reunia as narrações de processos investigativos referentes a alguma denúncia acerca de atos de infração contra a moral da Igreja Católica” (COELHO, 2013, p. 4). Portanto, o fato de ser um termo formulaico evidenciou que as repetições na estrutura textual ratifica a alta na ocorrência de sujeitos nulos anafóricos, o que influenciou claramente nos resultados finais de sujeitos plenos (40,24%) em relação os sujeitos nulos anafóricos (51,91%), nesse tipo específico de documento.

A análise dos documentos demonstra que, em sua maioria, as sentenças dos documentos analisados se utilizam de sujeitos preferencialmente nulos anafóricos, em que é possível ser recuperado na sentença. Os dados de sujeitos nulos propriamente ditos são mais recorrentes quando se tem a primeira pessoa, o que confirma o enfraquecimento da concordância que, segundo Duarte (2006), decorre de alterações no quadro pronominal, que definiriam uma gramática nacional.

De fato, essa ocorrência endossa o que foi discutido na seção do aporte teórico, isto é, o fato de a língua portuguesa ter se consolidado através de duas vertentes, em que as mudanças sintáticas têm grande influência com o panorama socioeconômico. Portanto, conforme afirmado pelos sociolinguistas, não se pode separar a realidade

social vivenciada pelo falante da sua língua, uma vez que são indissociavelmente imbricadas, algo que reflete na análise dos documentos. Ela pretende apontar que há estruturas sintáticas que são específicas de uma classe social, levando-se em conta o acesso à língua, à norma de prestígio no meio social. Tal apontamento afirma a ideia de uma realidade sociolinguística associada a duas normas: a culta, presente nos documentos de elite, e a popular, presente nos *Estatutos da Irmandade de Nossa Senhora das Mercês* e *Estatuto de Nossa Senhora do Amparo*.

É possível notar, portanto, que a história da língua portuguesa no Brasil pode ser vista por meio de duas vertentes sociais, as quais foram importantes no quadro de organização das estruturas que utilizam com maior ou com menor frequência o sujeito pleno ou o sujeito nulo. Considera-se que as mudanças na estrutura da língua ocorreram, pois os documentos setecentistas apontavam para a maior frequência do uso do sujeito pleno nas sentenças, conforme as intuições de Tarallo (1996) e de Duarte (2006). Contudo é necessário ressaltar que mesmo que tais mudanças sejam evidentes no período setecentista, não se pode ignorar que as classes sociais mais altas absorveram tais mudanças na língua de maneiras distintas das classes mais baixas.

### 5 Considerações finais

Partiu-se da hipótese de que, no final do séc. XVIII, na região de Diamantina, já era possível constatar o aumento do número de sujeitos plenos, cuja mudança se encaixou na alteração do quadro pronominal, que enfraqueceu o sistema de concordância, dificultando a identificação do sujeito nulo pronominal e atestando, portanto, a existência de uma gramática nacional. Para verificar tal hipótese, tomamos como *corpus* documentos adamantinos inéditos escritos no final do século XIX - 88 termos de devassa (1750), Estatuto da Ordem Terceira de São Francisco (1778), Estatuto de Nossa Senhora das Mercês (1781), Estatuto de Nossa Senhora do Amparo (1782) e Estatuto do Santíssimo Sacramento (1785). Empreendemos uma análise a respeito da estrutura sintática do sujeito, conforme as intuições construídas ao longo do nosso trabalho. Ao comprovar a identidade social dos escreventes, foi possível obter uma maior interpretação dos dados quanto à quantificação e à classificação dos tipos de sujeito presentes nos textos setecentistas. Considerando-se a especificidade de cada documento e, principalmente, da norma utilizada, a análise dos dados buscou averiguar a frequência do sujeito pleno e do sujeito nulo anafórico e não anafórico.

Os dados coletados acusaram um quadro de variação linguística forte e claramente relacionada a fatores sociais, de acordo com o panorama socioeconômico da época, bem como a variante adotada em seus documentos. Tal variante foi considerada como manifestação de vernáculo de classes sociais distintas em documentos que exigiram um padrão formal de linguagem e demonstrou que os padrões dessas classes eram distintos.

A primeira variante sendo mais recorrente nos documentos *Termos de Devassa*, *Estatuto de São Francisco de Assis* e do *Santíssimo Sacramento*, e a segunda no *Estatuto Nossa Senhora das Mercês* e de *Nossa Senhora do Amparo*. O primeiro grupo tinha como integrantes membros da elite cultural do período setecentista, enquanto o segundo havia membros pertencentes às classes sociais menos abastadas. Nesse processo de

variação no quadro da frequência dos sujeitos plenos, identificaram-se, especificamente, os documentos de elite, enquanto os sujeitos nulos tiveram sua frequência significativa nas estruturas sintáticas do Estatuto de Nossa Senhora das Mercês. Embora a frequência também seja significativa no Estatuto de Nossa Senhora do Amparo, os sujeitos nulos não anafóricos foram preponderantes no documento da Irmandade das Mercês. Não se pode esquecer os sujeitos nulos anafóricos, pois a sua frequência, nos estatutos de elite, foram quase tão significativas quanto o sujeito pleno.

Entretanto devemos evitar generalizações ao aplicarmos a ideia de que isso foi um processo homogêneo, uma vez que a constituição da língua/gramática contou com a participação de duas realidades sociolinguísticas distintas, o que se tornou evidente na análise de documentos de Irmandades, cujos membros tinham suas origens mais simples, escravos e pardos, com um acesso diferente às normas de prestígio da época.

Acredita-se, por fim, que os resultados alcançados comprovam a hipótese feita por Duarte (2006) de que houve uma maior tendência das estruturas sintáticas a aderirem o sujeito referencial, pleno, evidente nos dados coletados dos documentos admantinos. Tais resultados são de suma importância, pois demonstram que a constituição da gramática nacional não se deu de forma homogênea, considerando fatores sociais, mas em sua maioria propôs grandes mudanças nas estruturas sintáticas. Tais mudanças ocorridas ao longo do período setecentista não apontam apenas para um processo de mudança no sistema de concordância no português brasileiro, como demonstram que a constituição da gramática nacional pode ter ocorrido precocemente, algo que se difere da ideia de que sua consolidação se deu nos séculos XIX e XX.

### *Referências*

BOSCHI, Caio César. *Os Leigos e o Poder – Irmandades leigas e política colonizadora em Minas Gerais*. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, M. S.; COELHO, F. S. Consolidação da gramática nacional: uma análise do quadro pronominal no contexto mineiro setecentista. *No prelo*.

CUNHA, P. A. B. Irmandades Coloniais Mineiras: Associação, sociabilidade e práticas educativas no século XVIII. In: Irmandades Coloniais Mineiras: associação, sociabilidade e práticas educativas, 2004, Curitiba/PR. *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba/PR: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004, p.1-6.

CYRINO, L.M. S. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil. In. ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 163-178.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In. ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 107-128.

GALVES, C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 387-408.

GOMES, D. G. As ordens terceiras em Minas Gerais: suas interações e solidariedades no período Ultramontano (1844-1875). *Revista Brasileira de História das Religiões*, v. 1, p. 1-10, 2009.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L.; CYRINO, S.; BERLINCK, R.. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, Jacyra; SILVA, Rosa Virginia Matto (orgs.). *Quinhentos anos de história lingüística no Brasil*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/Funcultura/Governo da Bahia. p. 413-438, 2006.

LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertente da história sociolingüística do Brasil. DELTA. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 17, n.1, p. 97-132, 2001.

PRECIOSO, Daniel. *Legítimos Vassalos: pardos livres e forros na Vila Rica colonial (1750-1803)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 302p.

SILVA, K. C. A. Mercês Crioula Estudo social sobre a Irmandade de Nossa Senhora das Mercês dos Pretos Crioulos da Vila de São José e sua iconografia pictórica. In: XXXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social A construção da fortuna e do malogro: perspectivas históricas. *Anais do XXXII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social*, Lisboa, 2012.

SILVA, W. L. *O processo de formação da sociedade mineira do século XVIII e suas influências na legislação colonial*. Disponível em: [http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes\\_interdisciplinares/pdf/revista11/PROCESSO\\_FORMACAO.pdf](http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista11/PROCESSO_FORMACAO.pdf). Acesso em: Maio de 2013.

SILVEIRA, Marco Antônio. *O universo do indistinto*. São Paulo: Hucitec, 1997.

TARALLO, F. (org.). *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Pontes, 1989.

TARALLO, F. *Tempos Linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. Ática, 1990.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, 69-105.

## Do dizer a gestos de (re)formulação: rastros de memória *a vista*?

---

**Hélder Sousa Santos**

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia.  
E-mail: [helder\\_sousa@terra.com.br](mailto:helder_sousa@terra.com.br)

**Resumo:** No presente trabalho, buscamos compreender como o dizer do outro foi (re)formulado por *scriptors* em duas redações que produziram em contexto de vestibular. Para mostrar tal efeito, recorreremos à noção de memória discursiva que o quadro teórico da Análise de discurso de tradição francesa elaborou. Neste ponto, concentramo-nos na descrição e interpretação de mo(vi)mentos subjetivos da ordem do confrontar, deslocar, extrair e recortar (PÊCHEUX, 1981) informações de um texto motivador exposto em uma prova de redação de vestibular. Mediante operações dessa ordem, enfatizamos que há, além de efeitos de sentido-outros em funcionamento para o dizer, lugares discursivamente demarcados para o fazer-significar de *scriptors*; estes, conforme veremos, assumem-no para si face à história e a outros sentidos prováveis.

**Palavras-chave:** Interpretação. Memória discursiva. Redação de vestibular. (Re)formulação.

**Abstract:** In this paper, we seek to understand how the saying of other was (re)formulated by *scriptors* in two writings that were produced in the context of vestibular. To show this effect, we used the notion of discursive memory that the theoretical framework of the French tradition of Discourse Analysis elaborated. At this point, we focus on the description and interpretation of subjective mo (ve)ment of confront, move, extract and cut (PÊCHEUX, 1981) information of a motivator text presented in the writing test of vestibular. By operations of this order, we emphasize that there is, in addition to other effects of meaning-operation, places marked discursively to do/mean of the *scriptors*; these, as we shall see, take it for themselves in the face of history and other probable meanings.

**Keywords:** Interpretation. Discursive memory. Writings. (Re)formulation.

---

*“Memória, não eras – és / Não te revivo – vives / pelas minhas mãos e meus sentidos. / És presente, eu te tateio / e, mais que isso, te recrio (...).”*  
Affonso Romano de Sant’Anna.

### 1 À guisa de introdução

O interrogar-se acerca de *como* se dão os sentidos em textos que produzimos, sejam estes orais ou escritos, sempre fez parte da agenda de estudiosos de linguagem. De fato, muitos são os autores e trabalhos inscritos em diferentes

campos científicos — desde a Filosofia, passando pelas Ciências Sociais e, detidamente, pela Linguística — que se empenharam ou que, ainda, bastante se empenham em problematizar questões aí implicadas. Tarefa essa que em nada se apresentou (ou que se apresenta) a esses seus questionadores como fácil, dado que, no seu exercício por “cumprir-la”, faz-se (*a priori*) necessário assumir-se de uma posição teórica atenta por não cair em um objetivismo abstrato, que porventura venha encobrir especificidades do objeto língua — objetivismo que está pautado em uma concepção de língua como um sistema totalizante —, nem em um subjetivismo idealista, que porventura venha examinar a noção de sentido enquanto produto transparente na linguagem. Resumindo, diríamos que é necessário o ousar se colocar de um lugar teórico que ofereça ao estudioso de linguagem algum dispositivo de análise, para daí observar processos implicados à constituição, à produção e à circulação de sentidos. Pode-se, nesse caso, partir para uma análise das categorias enunciativas do *eu* e do *outro*; categorias que, sob crivo teórico de estudos enunciativos e discursivos, muito nos dizem acerca do trabalho humano com os sentidos, de maneira especial aqui, acerca de gestos (nossos) de reformular o dizer do outro.

Todavia, não é porque seja difícil tratar da questão do *como o sentido se faz sentido*<sup>17</sup>, que filósofos e estudiosos de linguagem tenham evitado aí se colocar, a ponto de não mais produzirem formulações e interrogações novas. Prova disso encontra-se em trabalhos do filósofo M. Pêcheux (1968 a 1983) e, também, em trabalhos de J. J. Courtine (1981), cujo escopo fomentado por ambos é a análise (acompanhada da descrição e da interpretação) daquilo que designam de *mecanismos constitutivos dos processos de discursivização*. Tais mecanismos, no entender desses autores, dizem respeito ao fato de que, anterior ao saber linguístico de que pré-dispomos para o engendrar de nossos textos/discursos, há um saber histórico aí operando, um saber que é senão *parte*<sup>18</sup> do fazer sentido.

A respeito desse saber histórico, que a ciência linguística estruturalista da primeira metade do século XX ignorou — ignorou porque, até o despontar das primeiras elucubrações pecheutianas, exatamente em 1969, na França, com a publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, perdurava entre filósofos e estudiosos da época a crença em uma língua positiva, em uma língua da imanência de sentidos, da totalidade de suas formas e da transparência de desses —, é mister quer ressaltemos que, paulatinamente, o mesmo passou a ser alvo de interesses em estudos de linguagem, sobremaneira no campo da AD. Trata-se, com efeito, de um saber que, por nos dizer do que possivelmente constitui a palavra, os “seus” sentidos, urgia ser subsumido pela pesquisa linguística.

---

<sup>17</sup> Essa passagem que formulamos joga com as seguintes possibilidades de interpretações: o fazer sentido a partir de determinada causa, aspecto aí implicados e, também, o fazer sentido àqueles que (como nós) assumem uma posição de analistas de discurso.

<sup>18</sup> É importante que, aqui, destaquemos esse termo, pois, no processo de construção de sentidos — durante as etapas de constituição, formulação e circulação desses — existem outras questões aí imbricadas, por exemplo, questões identitárias que se voltam para o sujeito do dizer. Portanto, não está exclusivamente no saber histórico a causa do fazer sentido.

Assim, na óptica desses trabalhos, que vão ao encontro de uma abordagem-outra para a análise de aspectos constitutivos da linguagem, a palavra, a qual em nada goza de uma suposta autonomia, passou a ser examinada na condição de materialidade; materialidade que, em função de sua espessura dialógica, está a representar saberes formulados e legitimados socialmente. Por esse motivo, então — conforme apregoam estudiosos em AD —, esses saberes sempre estarão a d(e)nunciar conhecimentos e valores que o homem, durante o curso de sua história, produziu.

Com efeito, por também considerarmos em nosso estudo o fato de que a palavra é constituída de um saber que nela emerge, há que se notar que essa palavra é produzida pela interferência de um fato linguageiro exterior que nela trabalha, a sua historicidade. Em nosso caso, dada à constituição do material que elegemos para análise — duas redações de vestibular —, isso nos foi possível compreender através do uso que fizemos do dispositivo de análise de materialidades linguísticas cunhado de *memória discursiva* por Courtine (1981).

Dessa forma, no cerne de questões que nosso artigo desenvolve, buscando compreender *como* o dizer do outro foi trabalhado por *scriptors*<sup>19</sup> em duas redações que produziram em contexto de vestibular, trazemos uma profícua discussão de natureza teórico-analítica, visando a destacar o fato de que gestos de re-formulação de enunciados, em tempo nenhum, passam exatamente pela palavra que aí poderia (su)portar (“seus”) sentidos. Diferentemente, esses gestos passam pela própria linguagem, pela própria história do sentido, por uma história que afeta e determina a produção de discursividades. No que tange a essa questão, o título de nosso estudo levanta uma interrogação a qual, nesses momentos introdutórios do presente tópico, antes mesmo de encerrá-los, precisa ser ex-posta em discussão.

Ora, a expressão que aí se encontra em destaque — “Do dizer a gestos de re-formulação: rastros de memória a vista?” —, convoca-nos, agora, a uma reflexão acerca de uma possível dúvida que daí emerja: a dúvida quanto a uma memória (discursiva) que seja visivelmente localizada por nós em dizeres que a encerram. Porém, no que respeita a essa tal visibilidade de memórias que nosso título poderia alegar haver em dizeres re-formulados por *scriptors*, desfazemo-nos o quanto antes dela, dado que não temos como aí localizar “as” exatas memórias<sup>20</sup> — memórias essas que pudessem ser

---

<sup>19</sup> O termo *scriptor*, o qual foi elaborado por Calil (2008), corresponde a uma designação para uma posição assumida por aquele que, concomitantemente, durante o processo de re-formular o simbólico, pode aí se colocar como leitor e escrevente de textos.

<sup>20</sup> Assim como Agustini (2007, p. 303-304), pensamos aqui a noção de memória discursiva — também, sob efeito de um possível gesto de leitura nosso — na relação que pode ter com a noção pecheutiana de interdiscurso, com o saber discursivo que pode se dar na forma de pré-construído; um saber que, em função de efeitos ideológicos que nele atuam e produzem a “evidência de (seus) sentidos”, “aparenta” eximir o caráter material que lhe constitui. Em decorrência dessa posição que assumimos com Agustini (2007), cabe deixar explicado ao leitor que a noção de interdiscurso, uma categoria teórica problematizada em Pêcheux (1995) na condição de um e-feito irrepresentável discursivamente, só poderá ser assumida por nós enquanto sinônimo de memória discursiva, se tivermos em vista certas discursivizações que, materialmente, reúnam estrutura e acontecimento — discursivizações essas que, de fato, representem algo da dimensão histórica que ambas dessas noções mobilizam.



notadas em uma suposta transparência de suas formas linguísticas, ou pela via de rastros, marcas linguístico-empiricamente detectáveis<sup>21</sup> nas re-escritas adiante analisadas.

O que, então, tentamos mostrar no presente trabalho são revestimentos sentidurais (de natureza subjetiva) que *scriptors* deram à palavra do outro, acarretando aí, consequentemente, disseminações de sentidos. Em outras palavras, a questão formulada no título deste artigo vem imbuída de um questionamento nosso: o de que o leitor, também, duvide de algo que possa prenunciar rastros de memória *a vista* no material aqui tomado em análise. Nesse sentido, importa destacar que nossa presente empreitada constrói, teórico-analiticamente, gestos de interpretação (nossos) para alguns efeitos de memória discursiva “presentes” em duas redações formuladas para avaliação da instância vestibular. Assim, não é gratuito aqui recordar o que Pêcheux (1995) nos avisa quanto ao uso de sua disciplina de interpretação, a AD, em análises de materialidades linguísticas. Nas palavras desse autor: “face às interpretações sem margens nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade” (PÊCHEUX, 1995, p. 57).

Há, por conseguinte, limites do pensamento e do fazer teórico que precisam ser assumidos por analistas de discurso. Assim, é preciso saber lidar com a “evidência de sentidos” do dizer, com supostos rastros de memória *a vista*, com “certezas de sentidos” que, devido seu caráter sedutor, poderiam nos deixar distantes daquilo que, teórico-analiticamente, pode ser investigado pela própria linguagem: os processos de constituição dos sentidos.

Nos dois tópicos seguintes, vejamos, então, como se dão essas questões que atuam no dizer. Primeiramente, a partir de algumas considerações teóricas acerca da noção de memória discursiva e, na sequência, a partir de uma breve discussão focada no estatuto conferido à noção de interpretação na perspectiva da AD.

## 2 Considerações em torno da noção de memória discursiva em AD

Antes de apresentarmos neste tópico algumas reflexões teóricas sobre a noção de memória em trabalhos de AD, julgamos necessário avisar ao leitor, em particular, ao leitor iniciante em práticas discursivas (AD), que não se trata de um conceito — tal qual é compreendido no campo da Psicologia de caráter experimental, ou até mesmo corriqueiramente — que esclarece questões relacionadas a um substrato orgânico, nem de um repositório de informações do pensamento humano. Nesse sentido, sem discutirmos aqui os significados que essa psicologia construiu para o que concebe por memória, há que se destacar que um dos problemas decorrentes desse modo de ler-compreender tal noção está em

---

<sup>21</sup> Aqui, é oportuno lembrarmos o que ORLANDI (2008, p. 54-55) nos informa acerca dessas supostas marcas. Assim, na perspectiva teórica dessa analista de discurso, é preciso que particularizemos a questão, já que não se trata de algo mecânico-empiricamente detectável em materialidades linguísticas. Contrariamente, trata-se de efeitos de interdiscurso no dizer.

(...) associar diretamente a memória ao organismo vivo, sob a forma de traços que constituem a inscrição individual interna de fenômenos exteriores a esse organismo (sob a forma de esquemas comportamentais e/ou operatórios reativáveis, de natureza mais ou menos complexa, que transitam desde o traço pontual do choque traumático até a construção ativa de uma memória semântica) (PÊCHEUX, 2011, p. 141).

Com efeito, não é de uma memória semântica, nem de uma memória acessível a um suposto sujeito intencional que trabalhos em AD falam. É, ao contrário, de um saber discursivo que, historicamente, na e pela linguagem, os homens construíram para (aí) o inserir de seus dizeres, tornando-os possíveis de significar. Porém, é oportuno sublinhar que esse saber discursivo (para o qual desconhecemos uma origem) não corresponde a alguma coisa que aos homens foi ensinada. Na verdade, trata-se de algo mais, trata-se daquilo que, efetivamente, os constitui, funcionando, pois, sob a forma de um efeito, de um já-dito em outro lugar o qual é possível de aí determinar algum tipo de inscrição humana.

Nesse caso, como há diferentes formas de abordagem do tópico memória (memória enquanto lembrança, reminiscência, aquilo que é individual e memória enquanto materialidade complexa, um fato de linguagem inextrincável no processo de constituição de sentidos), é preciso que de-marquemos qual especificidade esse conceito possui em nosso estudo. Assim, da perspectiva discursiva a que nos filiamos — perspectiva que, aqui, nos permite aduzir aspectos constitutivos do funcionamento de materialidades linguísticas, em nosso caso, de duas redações de vestibular —, memória, conforme Pêcheux (1999, p. 56), corresponde a “(...) um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

Em sendo assim, em AD, a noção de memória não funciona como um efeito linear, nem menos como um suposto conteúdo de controle de um sujeito psicologizante. Isto, de fato, já pode ser recusado por nós em vista de dois motivos. O primeiro deles diz respeito à própria noção de significação, a qual, discursivamente, nos impõe pensar que os sentidos não se (des)envolvem em uma reta que permita mensurá-los, segmentá-los — eles, conforme Orlandi (2008, p. 46) argumenta, “(...) se desenvolvem em todas as direções (...)”, daí não termos como evitar suas dispersões e falhas constantes. Já o segundo dos motivos diz respeito ao fato de haver outra noção implicando a noção de memória discursiva e, também, a noção de significação. Trata-se, nesse caso, da noção de historicidade do dizer. Historicidade essa que, em seu movimento de significar o dizer, em nada aponta para um *continuum* linear e estável de datas que porventura fossem capazes de encadear fatos “já ocorridos”, mas para aquilo que diz do sentido e de uma possível representação formulada para este.

No que toca à noção de historicidade que constitui a memória do dizer, importa, aqui, salientarmos o pensamento de P. Henry (1994). Assim, nas palavras desse autor, “(...) não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso” (P. HENRY, 1994, p. 51-52).

Dessarte, observa-se que a noção de memória discursiva está diretamente implicada a um processo histórico; processo esse que fomenta a constituição, a formulação e a circulação de sentidos que ela procura representar via língua[gem]. Quanto a essa implicação que a memória discursiva tem com a historicidade do dizer, destacamos o fato de que aí se encontra uma porta de entrada para a compreensão de aspectos relacionados à produção de sentidos em textos que formulamos.

Com efeito, uma das maneiras que nos permite compreender isso pode estar justamente no fato de que, durante tentativas de re-formular um dizer que não é nosso, que não nos constitui, há processos que afetam o sujeito de dizer e (seus) os sentidos que ele deseja meta-enunciar. Estes processos se dão, conforme Pêcheux (1995), por esquecimentos, notadamente, pelos esquecimentos que designou de *n.1* (aquele que oferece ao sujeito de discurso uma realidade ilusória na qual ele se coloca como origem do dizer, como uma fonte exclusiva de sentidos e, ainda, como um suposto “criador” de “seu” discurso) e de *n.2* (aquele que, em decorrência do esquecimento *n.1* e de efeitos ideológicos atuantes no dizer, impõe o *Um* de sentidos ao que, assim, o sujeito julga ter conseguido formular para seu ouvinte/leitor; nisso existe uma ilusão: a de que o dizer do sujeito é transparente e não poderia sê-lo senão da maneira com que o representou).

Como, então, o sujeito recorre a redes de memória discursiva para significar o dizer, esse seu saber linguístico-discursivo que aí atua só pode se efetivar através dos esquecimentos *n.1* e *n.2* acima aludidos. Por sua vez, esses esquecimentos, estando em relação de implicação mútua, constituem a própria memória discursiva, já que, nas palavras de Pêcheux (1995, p. 162), “(...) ‘algo fala’ sempre ‘antes’, em outro lugar e independentemente”, produzindo, por conseguinte, um efeito de já-dito aí. Nesse sentido, “o que é dito em outro lugar também significa em ‘nossas’ palavras” (ORLANDI, 2002, p. 32).

Acerca desse posicionamento anterior, observa-se, uma vez mais aqui, que a noção de memória discursiva (ou interdiscurso) produz determinações históricas em dizeres que re-formulamos. Nisso, também, encontra-se uma questão que adiante nossa análise aduz: o fato de que há efeitos de interdiscurso determinando gestos de interpretação de *scriptors*, já que estes, “obedecendo” a injunções da instância vestibular, re-escreveram algo do dizer do outro.

Disso, também, decorre notar que o próprio processo de significação já convoca sentidos exteriores às nossas formulações, com propósito de significá-las e de, na ilusão de fazer um “TODO” de coerências, fomentar uma textualidade. A este respeito, é relevante, estando por findar o presente tópico sobre especificidades teóricas da noção memória discursiva em trabalhos AD, a citação seguinte, de Pêcheux (1999), a qual nos serve para sumarizar o estatuto dessa voz sem nome que habita nossos dizeres. Consoante esse autor,

(...) memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

O que fica ressaltado nesta citação relaciona-se ao fato de que a noção de memória discursiva tem uma função específica na linguagem: a função de restituir implícitos, isto é, formulações dispersas e distintas que podem instituir um novo domínio discursivo. Acerca dessa função, que não pode ser empiricamente deduzida nos textos que produzimos, lembramos, também, que ela só pode ser descrita e interpretada por analistas de discursos atentos à escuta de redes de implícitos trabalhados sobre a base de um imaginário que os representa como memorizados (Cf., ACHARD, 1999, p. 13). Sua análise, então, não equivale a uma mostração de gestos de um analista que se esforçou por explicitar o passado do dizer, fazendo, em decorrência, retornar informações que aí se articulariam.

Sem perdermos de vista todas essas reflexões teóricas em torno da noção de memória discursiva em AD, sobremaneira, no que tange seu caráter histórico que determina a própria constituição e estruturação da linguagem, vejamos no tópico seguinte como ela se relaciona a outra noção, à de interpretação em trabalhos de AD.

### **3 Retomando aspectos propostos à noção de interpretação pela AD**

Na obra *“Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico”*, de E. Orlandi (2004), encontramos uma vasta e profícua discussão acerca da noção de interpretação em trabalhos de AD. Quanto a essa discussão, nota-se que, em tese, seu desenvolvimento se dá a partir dois pressupostos teóricos que essa estudiosa assume para compreender o estatuto de tal noção em estudos discursivos de linguagem. Noção essa que em nada tem a ver com “encontrar conteúdos nas palavras de um texto”, mas com um gesto que permite o leitor “(...) explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos (...)” (ORLANDI, 2004, p. 64) — isso da parte do trabalho de um analista de discurso.

Em relação a esses dois pressupostos, cumpre aqui destacar que essa autora os toma como decorrentes da possibilidade de conceber a noção de interpretação enquanto *gesto* e enquanto atividade de linguagem motivada pela *incompletude do simbólico* (incompletude que permite aquele acontecer). Assim, na condição de um *gesto*, Orlandi (2004, cf., p. 10) compreende que a interpretação representa um trabalho contínuo de leitores na relação que, constantemente, mantêm com o simbólico. É por isso, então, que um leitor não tem como se furtar a ela, nem mesmo deixar de representar gestos (seus) que, por meio da linguagem, exprimam aquilo que viu, ouviu ou leu contextualmente. Interpretar, na perspectiva da referida autora, corresponde, pois, a uma injunção da própria linguagem, que, ao ser trabalhada pelos mecanismos da história e da ideologia, convoca sujeitos a re-tecerem fatos linguageiros que podem representar posições/perspectivas de outras instâncias sujeito em suas relações com o mundo.

Com efeito, durante o movimento de interpretar o simbólico, esses sujeitos, os quais são interpelados pela ideologia, construindo o que Pêcheux (1995) chama de “forma-sujeito histórica”, apagam a espessura material que constitui o dizer, o que, em decorrência, produz um efeito de transparência na materialidade linguística enunciada. A historicidade do dizer, nessa condição, é apagada, para que aí os sentidos sejam “percebidos” na suposta imanência de formas da língua que “os dizem”.

É sobre essa suposta transparência da linguagem que o estudo de Orlandi (2004) em torno da noção de interpretação se debruça. Não exatamente para combatê-la — ato esse impossível, já que ela é parte do funcionamento da própria língua que tende naturalmente a se tornar discurso —, mas na possibilidade de nos apresentar um desafio teórico (seu) que, negando qualquer previsibilidade para o sentido, instigue-nos a perscrutar os meandros sócio-histórico-ideológicos por onde enunciados (sempre) se enviesam até se constituírem enquanto tais.

Aí é que entra a questão da incompletude da linguagem, dos sentidos — e dos próprios sujeitos de linguagem. Ora, se a linguagem funcionasse em sua suposta totalidade e transparência de formas, os sentidos que ela já teria como produzidos estariam fechados, estabilizados, o que, conseqüentemente, a nós, nessa sua vã literalidade, restaria senão recitá-los.

No que então respeita à noção de interpretação, é preciso sublinhar que poderá haver espaços/lacunas em gestos de re-dizer — esses/essas como sendo decorrentes de gestos de ler-interpretar-(re)-produzir discursos —, estando, pois, a d(e)nunciar aí possíveis movimentos/posições de confronto de sentidos/sujeitos e de deslocamentos destes — posições que podem (bem ou não) ser assumidas pela forma-sujeito histórica. Por sua vez, são a esses movimentos/posições que o analista de discurso não deve prescindir, pois, se assim o fizer, cairá ele nas “evidências do sentido” que toda materialidade linguística, sob efeito de processos sócio-históricos e ideológicos, simula.

É, também, sobre isso que acabamos de discorrer no parágrafo acima que o presente artigo faz notar. Em vista do que aí apresentamos, há que ser confirmado que a linguagem não é exatamente transparente na forma com que parece. Ao contrário, ela é opaca, é feita de sentidos materialmente empilhados na espessura de seu corpo. E, por não ser transparente, mas opaca, estruturalmente incompleta, é que nela funcionam mecanismos de produção de sentidos — como é o caso da memória discursiva, há pouco abordada — que autorizam a realização de gestos de interpretação àqueles que estão imersos no simbólico.

Essa anterior constatação, é preciso sublinhar, corrobora o fato de que, além das determinações sócio-históricas que influem nos dizeres, os gestos de interpretação do leitor, também, aí atuam. Contudo, tais gestos, por serem trabalhados na presença de historicidades e em meio a formações discursivas que orientam enunciações, ficam sob vigília do que, via discurso, “(...) pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

A noção de interpretação, com efeito, relaciona-se com uma exterioridade, a qual passa a constituir e a sobredeterminar aquilo que, discursivamente, os gestos de interpretação do leitor poderão e deverão mobilizar durante mo(vi)mentos de re-significação gerados (inicialmente) a partir de um dado dizer. Nessas circunstâncias, então, faz todo sentido considerar, semelhante Orlandi (2004), a interpretação como sendo um *gesto*; um gesto que, portanto, produz diferentes efeitos de sentido (sejam estes da ordem do “mesmo” ou do diferente).

Em decorrência desse modo orlandiano que atribui estatuto de gesto à noção de interpretação, pode-se, em momentos finais de mais um tópico deste trabalho, questionar o seguinte: no simbólico, há disputas de sentido em jogo implicando um ou outro gesto de interpretação?

Ora, essa interrogação que acabamos de formular também diz do estatuto teórico que a AD de linha francesa confere ao termo interpretação. Assim, por ser esse termo um meio de caracterizarmos algo determinante da condição ontológica do ser-homem no mundo, há, antes de nada mais, que se notar aí uma posição discursiva (sua) que efetivamente estará em jogo; uma posição que trabalha e é trabalhada, conforme já dissemos aqui, a partir de uma base material (o já-dito) que, historicamente, no interior de uma formação discursiva dada, orienta um e/ou outro sentido(s) para o dizer.

Ademais, quanto ao fato de os sentidos serem disputados por gestos de interpretação, isso se dá porque o sujeito de dizer, estando a delimitar sítios de significância (ORLANDI, 2004, p. 64) na materialidade linguística que re-formula, é historicamente afetado e interpelado por determinados sentidos e não por outros, dado que sempre há intervenções de sentidos — intervenções do interdiscurso — regularizando possibilidades de formulação para o dizer. Portanto, “a interpretação (...) não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma (...)” (ORLANDI, 2004, p. 67-68).

A seguir, passemos à análise e compreensão de modos com que o dizer do outro foi trabalhado por *scriptors* em duas redações produzidas por eles em contexto de vestibular. Para tanto, gostaríamos que o leitor não se desligasse do que acima arrolamos acerca das noções de *memória discursiva* e de *interpretação*. Essas noções, à sua maneira, perpassam o que doravante estamos a exhibir: nosso olhar teórico-analítico-discursivo para opacidades constitutivas de duas redações de vestibular; opacidades essas que, aqui, denunciaram para nós alguns movimentos subjetivos da ordem do *confrontar, deslocar, extrair e recortar* informações, a princípio, “originadas” do texto motivador da prova de redação de vestibular.

#### 4 Duas demonstrações de análises

Como bem assegura Orlandi (1999, p. 32), admitir que “(...) há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso” (ORLANDI, 1999, p. 32). Assim, antes que iniciemos mais um tópico deste estudo, é mister que reforcemos, uma vez mais, o fato de que o “já-dito” tem estatuto no próprio ato de instituir o dizer — é preciso, efetivamente, que um já existir de sentidos seja re-conhecido por sujeitos de dizer, a fim de que daí sentidos sejam re-produzidos. Com efeito, relembramos essas questões aqui, pois todos os posicionamentos (nossos) adiante construídos partem de localizações *intradiscursivas* de “já-ditos” nas materialidades discursivas (1) e (2)<sup>22</sup> seguintes.

Vejamos, então, o que a materialidade (1) — abreviadamente, M1 — enuncia:

**M1: Programar ou educar?**

---

<sup>22</sup> Cumpre destacar que as materialidades (1) e (2) estão reproduzidas neste estudo com idênticas ortografias de seus *scriptors*. Os grifos que nelas encontram-se produzidos, porém, são nossos, dizem respeito do que aí estamos a perscrutar.

(X)Soluções rápidas para problemas antigos. Esta é uma das funções das tecnologias que são criadas e dos estudos dos cientistas. Mas até que ponto podemos usar destes artifícios?

Neste mundo moderno onde o avanço tecnológico cresce a cada dia, temos uma grande preocupação, a violência. Esta também vem crescendo muito desde os últimos tempos, mas não é boa e ainda não vemos uma solução para acabar com ela. E na preocupação de tentar exterminar este problema chegamos a seguinte questão: por que não usar a tecnologia a nosso favor?

(Y)Estudos para se encontrar um jeito de interferir no cérebro de criminosos e modifica-los vem sendo apresentados, o que pode não ser tão bom assim.

É certo que nossas vidas ficaram mais práticas com todas nossas (Z)invenções, mas também estamos vendo aos poucos a perda da subjetividade de cada um. Estamos nos tornando muito mecanizados.

Usar a tecnologia para mudar a mente de bandidos, alterar o comportamento destes, pode funcionar, mas teríamos assim não um progresso, e sim uma transgressão.

(W)Devemos arrumar um jeito de deter a criminalidade que faça não só com que esta acabe, mas também com que as relações humanas se tornem mais calorosas, pois estas com a mecanização do homem estão ficando cada dia mais frias.

Os governos deveriam investir em políticas de educação dos criminosos que cumprem pena e em campanhas de conscientização. Investir na educação escolar de jovens e adolescentes principalmente de comunidades carentes também poderia ser de grande utilidade.

Programar robôs, sem sentimentos, vontade e donos das suas próprias escolhas não é a solução. Temos que reeducar e educar seres humanos, que sejam capazes de fazer escolhas certas e viver em paz numa sociedade sem que para isso precisem de uma “ração especial” ou um chip.

No que tange à leitura da M1, gostaríamos, inicialmente, de explicar ao nosso leitor que os enunciados nela sublinhados (X, Y, Z e W) correspondem a espaços discursivos constituídos a partir reformulações de discursos. Neste caso, trata-se de reformulações que, por meio da leitura e interpretação de enunciados do texto motivador (abreviadamente, TM) exposto em uma prova de redação de vestibular, o *scriptor* produziu. Acerca desses enunciados, então, consideramos sê-los o alvo desta inicial análise, a qual se concentra na possibilidade de compreender aspectos implicados a seus funcionamentos.

Assim sendo, iniciamos nossa análise pelo que diz o enunciado X: “Soluções rápidas para problemas antigos” [1º§ da M1]. Esse enunciado, que se relaciona a uma enunciação parcialmente conhecida por nós — a uma memória constituída no campo de ciências da era moderna, possivelmente no campo da informática —, parece ter sido acionado à M1 pela interpretação que o *scriptor* realizou do enunciado seguinte do TM: “O estudo do cérebro conheceu avanços sem precedentes nas últimas duas décadas, com o surgimento de tecnologias que permitem observar o que acontece durante atividades como o raciocínio, a avaliação moral e o planejamento”; interpretação essa que, na M1, funciona como um meio de esse o *scriptor* aí *deslocar e confrontar-contrastar* uma posição historicamente já assumida por estudiosos (Cf., TM), mas que, no momento atual, levanta a dúvida: “Mas até que ponto podemos usar destes artifícios?” (questiona o *scriptor* na M1).

Esse deslocamento e confronto de informações que o *scriptor* realizou na M1, a partir de sua leitura-interpretação de enunciados do TM, demonstra para nós um primeiro *movimento subjetivo* (abreviadamente, MS) ante o dizer do outro. Quanto a isto, é oportuno destacarmos que outros efeitos de sentido diferentes daqueles que o TM parece relacionar são aí colocados em causa. Assim, enquanto no TM observa-se um constatar de “resultados” e de “desejosos avanços” que, após duas décadas de elucubrações, foram vencidos e apurados por pesquisadores do cérebro humano, observa-se, na M1, um gesto do *scriptor* em de-marcara uma posição sua que, parcialmente, será assumida em seus parágrafos seguintes — neste caso, o *scriptor* levanta o questionamento seguinte: “soluções rápidas” dizem de um progresso ou de uma transgressão? (5º§). Questionamento esse que será respondido no final da M1 e relacionado com outra posição aí assumida: a de que é preciso apelar para outras formas de deter criminosos, por exemplo, para a reeducação desses.

No que respeita o enunciado Y, também destacado na M1, consideramos que há aí outros sentidos re-formulados pelo *scriptor* a partir de gestos de interpretação que efetivou de informações “dadas” no TM. Esses sentidos, que podem ser “observados” na própria linearidade intradiscursiva da M1 (3º§), permitem-nos aqui dizê-los como sendo efeito da pergunta que o parágrafo precedente desenvolve: (...) por que não usar a tecnologia a nosso favor? Em vista disso, consideramos ser Y um enunciado operador de um novo MS, no caso, um MS do *scriptor* cujo funcionamento respalda-se em operações de uma “leitura-trituração” (PÊCHEUX, 1981, p.16) realizada por ele a partir de gestos de *recortar* e *deslocar* informações do TM. Em Y, com efeito, realizou-se uma medida na rede de sentidos. Isto se deu pela via de inversões sintáticas de alguns sintagmas componentes do enunciado “Pesquisas que visam a estudar e modificar o comportamento de delinquentes e psicopatas podem ser apresentadas à sociedade como uma solução ao problema da criminalidade” (3º§ do TM); inversões essas que relacionam outros efeitos de sentido para o que se pode ler do TM (neste é dito sobre pesquisas que “podem ser apresentadas” e não exatamente sobre um juízo “já” posto em prática, como na M1/3º§).

Acerca do enunciado Z, por sua vez, examinamos aí outro MS do *scriptor*, o qual é procedente do ato de, genericamente e diversamente, buscar *extrair* informações do TM — informações que, na M1, nos permitem conjeturar outros efeitos de sentidos para enunciados do TM. Dessa forma, do TM, podemos presumir esclarecimentos sobre pesquisas científicas ocupadas em conhecer o cérebro humano, ao passo que, na M1, pouco disso conseguimos, dado que outras elucidaciones são aí feitas, a exemplo, elucidaciones acerca de ações de cientistas ocupados em interferir no cérebro humano de pessoas delinquentes e consequências disso tais como “(...) perda da subjetividade de cada um” de nós, podendo torná-los “muito mais mecanizados”. Também, o MS que Z apresenta na M1 permite-nos aí observar alguma tentativa do *scriptor* em provocar um contraste com informações do parágrafo que o precede (3º§); informações essas que versam sobre a negativa do *scriptor* ante a tecnologias que venham a interferir no cérebro humano, com intuito de corrigir o comportamento de pessoas delinquentes e de resolver problemas de criminalidade.

Enfim, no que concerne ao último dos enunciados destacados na M1, o enunciado W, assinalamos que os MS do *scriptor* (face o dizer do outro) se realizam aí sob três



ordens/funcionamentos. Sob ordens do *recortar*, *deslocar* e *confrontar* informações “assumidas” pelo TM. Esses funcionamentos, os quais têm caráter relacional, podem ser assim destacados, se levarmos em conta o que os parágrafos que precedem o enunciado W enredam. Assim, há que se sublinhar que o *scriptor* recorreu, possivelmente, ao “mesmo” dizer que o permitiu re-formular o enunciado Y. Isto deve ter se dado, porque, em Y, o *scriptor* se refere a estudos que interferem no cérebro de criminosos, com objetivo de negá-los. Haveria outro jeito de resolver o problema da criminalidade, sem termos que partir para ação assim — explica-nos, brevemente, no 3º§ da M1, o *scriptor*. Porém, é preciso destacar que W, ao retomar Y, direciona-o para outra argumentação; argumentação essa que, elucidando outra maneira de refrear gestos de criminosos, apresenta-nos um confronto de informações (estas o TM não aduz) focadas na ideia de uma suposta ascensão dos engenhos humanos e em um de seus efeitos: relações humanas “cada dia mais frias” (6º§ da M1).

Em vista desses quatro MS que esta primeira análise descreve e interpreta, gostaríamos, apenas, de dar relevo ao fato de que aspectos condizentes a um saber histórico formulado no TM — aspectos esses a que o *scriptor* da M1 se assujeitou — ganharam consistência de efeitos de memória discursiva (ou de interdiscurso) no interior de cadeias de sentidos que foram re-produzidos na M1. Essa consistência, diferentemente, não se efetiva em enunciados “reformulados” na M2 seguinte. Para o caso da M2, então, notamos que seu *scriptor* deslocou redes de sentidos do TM, sem dotá-las de consistência relacional com algo que aí poderia significar como um saber re-formulável.

Antes de aduzirmos isso, vejamos o que a M2 enreda:

#### M2: A filosofia de vida por tras das ações humanas

Dentre os vários aspectos determinantes para a conduta moral e ética de um indivíduo, existem aqueles que podemos considerar como os mais importantes. A condição de vida interna elevada, os fatores sociais, econômicos e culturais figuram de longe no topo dessa lista. (X)A interferência no comportamento humano através da ciência, para a melhoria do convívio social ou como forma de política pública para a redução da criminalidade, precisa estar nas mãos de pessoas extremamente qualificadas para essa tarefa. Os valores humanos universais, precisam estar em primeiro plano.

O cérebro humano, por sua própria complexidade, possui aspectos indiscerníveis, haja visto que as áreas que tratam da abstração do mesmo, continuam a se aprimorar e a se cruzar como formas de resolução das psicopatias desde as mais simples às mais graves. (Y)As tecnologias e as ciências para os problemas da condição humana não possuem um fim em si.

A evolução, a transformação e a subversão no campo abstrato são múltiplas e ramificadas, talvez infinitas. Que dizer dos aspectos de existência e não existência da mente humana? Sim, porque sua existência traz parte do senso comum, porém (Z)uma tomografia não capta o detalhamento da mesma. Portanto, posso concluir que ela possui esses dois aspectos.

A herança genética dos criminosos, (W)os traumas físicos e psíquicos, da infância, ou a própria vontade de se tornar mau devem ser inseridas nesse contexto. Em suma, o caminho do meio que não abarca extremos e presa o equilíbrio entre as partes, deve ser a medida das questões que definem a intervenção no comportamento desses criminosos.

Em face desses enunciados que se encontram sublinhados na M2 em tela (X, Y, Z e W), percebem-se, pois, inconsistências de sentidos que aí pouco relacionam dizeres. Isso, com efeito, configura para nós o que Orlandi (2008, p. 144) nomeia de “meio plágio”, isto é, nas palavras da própria autora, uma escrita que “(...) não compreende o dizer do outro, não o situa, perdendo assim a possibilidade de trabalhar o seu próprio gesto de interpretação, o que o faria ir mais longe, o faria significar de outra maneira, distinguindo-se realmente em sua formulação”.

Nesse sentido, aqui, identificamos como sendo efeitos de “meio plágio” as quatro passagens destacadas na M2, posto que elas comprometem a articulação de argumentos “construídos” por seu *scriptor* que desejava dizer algo sobre uma suposta “prática de vida” (ainda) velada em ações humanas. Ora, tudo que aí se tentou re-dizer pelas quatro passagens não chega a delimitar sentidos engendrados no TM. Nessas circunstâncias, diríamos que as operações de leitura denominadas por Pêcheux (1981) de *confrontar*, *deslocar*, *extrair* e *recortar* não se efetivaram na M2; aquilo que aí poderia de-marcá-lo algum MS do *scriptor* restringe-se a um mero comentário (seu) no interior da M2, cuja significação pouco pode ser compreendida por nós.

Sobre isso que acabamos de dizer, nota-se que os primeiros períodos da M2, por meio dos quais se tenta aduzir quais seriam os “aspectos determinantes para a conduta moral e ética de um indivíduo” (“a condição de vida interna elevada” e “os fatores sociais, econômicos e culturais” — “esclarece-nos” isso o *scriptor*), nada se relacionam ao que é dito na sequência. O período seguinte, o qual parece recuperar um argumento que, no TM (três últimos períodos), foi aí apresentando para elucidar objetivos de uma pesquisa a ser desenvolvida por pesquisadores gaúchos (pesquisa que pretende auxiliar políticas públicas em face de problemas de criminalidade), denota juízos do *scriptor* que não chegam a se configurar como uma tomada de posição (um MS) ante ao já-dito.

Isso, também, pode ser observado nos parágrafos seguintes da M2. Em seu segundo parágrafo, o qual continua funcionando como comentário de outras partes do TM, verificamos (em especial, nos dois enunciados aí sublinhados) outras confusões de sentidos. Em se tratando do 2º período da M2, o que daí se consegue perceber é que o *scriptor* recorreu a uma formulação comum no discurso científico, uma memória discursiva — a formulação usada para questionar posições socialmente sedimentadas, no caso, a formulação [X *não possui um fim em si*] —, a fim de “contestar” o estatuto de tecnologias e da ciência na vida humana. No entanto, o que nesse período da M2 foi formulado está defeituoso, impossibilitando, uma vez mais, a significação. Acerca do 5º período da M2, pouco dele conseguimos explicar, já que aí as ideias estão ainda mais “capengas”. Que funcionamento (ou MS) teria a objeção que o *scriptor* aí “assume” ante as pesquisas (conforme ilustra o TM/1º§) que utilizarão uma máquina de ressonância magnética para perscrutar diferentes regiões do cérebro de menores infratores? — perguntamo-nos.

Além dessas desordens de sentidos que conjecturamos como existentes na M2, nota-se, em seu último parágrafo, mais um caso de “meio plágio”. Este pode ser percebido no modo com que o *scriptor* alude a aspectos impossíveis de serem capturados por uma tomografia realizada do cérebro de criminosos (2º§). Portanto, todos os comentários aí formulados estão impossibilitados de relacionar tudo aquilo que os parágrafos

anteriores “d-enunciam” acerca da (in)aceitabilidade de estudos científicos interferirem no cérebro humano para modificar comportamentos agressivos de pessoas “comuns” e de indivíduos criminosos.

Finalmente, em vista disso tudo que as materialidades (1) e (2) analisadas nos permitiram compreender, podemos, agora, reportar o valioso posicionamento seguinte, de Pêcheux (1997), no qual o autor fala da possibilidade de desestruturação-reestruturação de coisas na rede de memórias discursivas. Segundo o autor,

todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas, de todo modo, atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1997, p. 56-57).

Face a esse posicionamento de Pêcheux, ressaltamos que, em análises semelhantes as nossas, tentando aduzir aspectos implicados a processos de constituição de sentidos na linguagem, não há como localizar pontualmente “a” memória do dizer (o interdiscurso), já que cada um de nós está (ou é) afetado por diferentes redes de memória. Em sendo assim, àquele que também deseja compreender operações linguísticas realizadas por *scriptors* com o dizer do outro, cabe ousar fazer isso pela via de possíveis lacunas no/do dizer, lacunas que apenas poderão nos indicar os efeitos disso.

### **5 Um arremate para fatos abordados aqui**

O objetivo central perfilhado neste estudo foi compreender como dois *scriptors* trabalharam o dizer do outro em meio a duas materialidades linguísticas (M1 e M2) produzidas em situação de vestibular. Para isso, apoiamo-nos em algumas questões teóricas elaboradas pela AD francesa — sobremaneira nas noções de *memória discursiva* e de *interpretação* —, de sorte que, aqui, fosse possível analisar, descrever-interpretar movimentos subjetivos (MS) de *scriptors* a partir de operações de *confrontar*, *deslocar*, *extrair*, *recortar* informações de um dado texto, no caso, do texto motivador (TM) apresentado em uma prova de redação de vestibular.

Nisso, com efeito, pudemos notar que, em M1 e M2, respectivamente, há sentidos-outros funcionando em relação (ou não) a outros dizeres, a “já-ditos” no TM, e sentidos que se desarticulam naquilo que o *scriptor* tentou re-escrever — o “meio-plágio”, isto é, aquilo que não consegue delimitar dizeres, uma mera colagem desses, corrobora exatamente essa última constatação. Em vista disso, reconhecemos que MSs face o dizer do outro, por serem e-feitos da/na inscrição de sujeitos em enunciados que a princípio não os constituíam (efeitos de memória discursiva), podem d-enunciar o que Pêcheux (1981) designa por “leitura-trituração”. Uma leitura que, portanto, quase sempre poderá se efetivar em meio a tensões sentidurais representadas em uma dada materialidade linguística — como no caso da M1 examinada aqui —, relacionando, em decorrência disso, sentidos que não mais serão como os de outrora.

## Referências

AGUSTINI, C. (N)as dobraduras do dizer e (n)o não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: INDURSKY, F. & FERREIRA, M. C. *Análise do Discurso no Brasil – mapeando conceitos, confrontando ideias*. São Carlos, Claraluz: 2007, p. 303-312.

CALIL, E. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

COPEV. *Arquivo de prova*. Dez 2008. Disponível em: <<http://www.ingresso.ufu.br>>. Acesso em: 03.01.2012

COURTINE, J. J. O Chapéu de Clémantis. Trad. Bras. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. Leandro (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise de Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, [1981] 1999.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura, efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PÊCHEUX, M. *Matérialités Discursives*. Colloque des 24, 25, 26 avril 1980. Université Paris X – Nanterre. Lille, Presses Universitaires, 1981.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre *et. al.* *Papel da memória*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Leitura e Memória: projeto de pesquisa. In: *Análise de Discurso - Michel Pêcheux, textos selecionados*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 141 a 150.

## ANEXO (1): TM

O estudo do cérebro conheceu avanços sem precedentes nas últimas duas décadas, com o surgimento de tecnologias que permitem observar o que acontece durante atividades como o raciocínio, a avaliação moral e o planejamento. Ao mesmo tempo, essa revolução na fisiologia abre novas possibilidades para um campo da ciência que sempre despertou controvérsias de caráter ético – a interferência no cérebro destinada a alterar o comportamento de pessoas. Há duas semanas, um grupo de pesquisadores gaúchos ligados a duas universidades anunciou um projeto que vai estudar o cérebro de cinquenta jovens homicidas, com idade entre 15 e 21 anos, detidos na Fundação de Atendimento Sócio-Educativo, a antiga Febem de Porto Alegre. Os jovens serão submetidos a uma série de imagens e sons violentos enquanto uma máquina de ressonância magnética funcional analisará a atividade de várias regiões do cérebro deles, principalmente o lobo frontal. Estudos feitos nas últimas décadas apontam que alterações no funcionamento do lobo frontal, situado sob a testa, podem ser responsáveis por perturbações no juízo crítico e por um aumento da agressividade. O anúncio do projeto provocou reações de protesto. Um manifesto contra a pesquisa vem ganhando a assinatura de cidadãos e entidades ligadas aos direitos humanos. “Supondo-se que se confirme a hipótese de que há alterações no cérebro dos infratores, que uso se fará dessas informações?”, pergunta a psicóloga Ana Luiza Castro, do Juizado da Infância e da Juventude de Porto Alegre.

Na Inglaterra, está em curso uma pesquisa que pretende interferir no comportamento dos criminosos jovens de três instituições penais, reduzindo o índice de violência entre eles. O estudo, patrocinado pela entidade beneficente Wellcome Trust, vai adicionar à dieta dos presos trinta suplementos alimentares, entre eles os ácidos graxos, presentes em substâncias como o óleo de fígado de bacalhau. Supõem os pesquisadores que os suplementos serão capazes de tornar os criminosos mais sociáveis. Os detratores do projeto dizem que não há maneira de aferir o resultado da dieta no cérebro dos presos. “É certo que há alimentos que beneficiam o cérebro como um todo, mas não há como dizer que um deles beneficie a área da comunicação, outro a dos julgamentos morais e por aí afora”, diz a neurologista Lucia Mendonça, presidente da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.

Pesquisas que visam a estudar e modificar o comportamento de delinquentes e psicopatas podem ser apresentadas à sociedade como uma solução ao problema da criminalidade. O questionamento ético inerente a esses estudos é evidente quando o comportamento anti-social esbarra em questões culturais. Os avanços da neurociência poderiam permitir aos aiatolás determinar uma intervenção médica no cérebro de uma mulher que se recusa a cobrir o rosto com véu de forma a “curar” sua rebeldia? No futuro, é possível que os testes para emprego exijam exames com tomografia ou ressonância magnética para avaliar se o cérebro do candidato tem características que o credenciem à vaga. Pesquisadores da Universidade Harvard, nos Estados Unidos, e do Rotman Research Institute, do Canadá, já contribuíram para esse cenário. Num estudo recente, eles avaliaram 36 pacientes que sofreram danos cerebrais como resultado de trauma ou retirada de um tumor benigno. Concluíram que as lesões no lobo frontal

induzem a comportamento instável. “Nosso estudo mostra que danos em certas áreas do lobo frontal podem debilitar a capacidade de agir nas atividades rotineiras – um requisito-chave para conservar um emprego”, afirma o coordenador do estudo, o psicólogo Donald Stuss. Os autores da pesquisa com jovens homicidas gaúchos argumentam que a análise das imagens cerebrais é apenas um braço do estudo. Serão avaliados também fatores como o histórico familiar e a condição socioeconômica dos criminosos. O objetivo, segundo eles, é ajudar a formular políticas públicas para evitar que os jovens desenvolvam comportamento violento. É fácil entender como o fato de nascer em famílias dilaceradas ou miseráveis induz os jovens ao comportamento anti-social. Já a influência da configuração do cérebro nesse processo é duvidosa e deixa em aberto a questão: até que ponto é aceitável intervir no cérebro humano.

# Amigos ou amantes? [A homoafetividade presumida em contos de Caio Fernando Abreu e Lygia Fagundes Telles]<sup>23</sup>

**Maria Angela Alvares Cacioli**

Acadêmica do curso de Estudos Linguísticos e Literários da Pós-Graduação do Centro Universitário Fundação Santo André.

E-mail: [maacacioli@yahoo.com.br](mailto:maacacioli@yahoo.com.br)

**Resumo:** Por meio de um estudo analítico-descritivo, apresentamos a análise comparativa dos contos: “Aqueles dois”, de Caio Fernando Abreu e “Uma branca sombra pálida”, de Lygia Fagundes Telles. O ponto de interconexão entre as narrativas é o tema da homoafetividade, a abordagem ambígua no tratamento dessas relações, quase sempre implícitas, sob as quais se revela o preconceito social (homofobia<sup>24</sup>). Com base em “Teses sobre o Conto”, de Ricardo Piglia, buscamos, paralelamente, identificar o modo elíptico com que duas histórias se entrelaçam no interior de cada narrativa.

**Palavras-chave:** Conto. Homoafetividade. Ambiguidade. Abreu. Telles.

**Abstract:** By means of an analytical descriptive study, we present a comparative analysis of the short stories: “Aqueles dois” by Caio Fernando Abreu and “Uma branca sombra pálida” by Lygia Fagundes Telles. The point of interconnection between the narratives is the theme of the affection between equals, the ambiguous approach in the treatment of these relationships, almost always implied, under which reveals the social prejudice (homophobia). Based on “Theses on the short story”, by Ricardo Piglia, we seek, in addition, to identify the elliptical mode the two stories are interwoven within each narrative.

**Keywords:** Short story. Affection between equals. Ambiguity. Abreu. Telles.

Os contos analisados, “Aqueles dois” e “Uma branca sombra pálida”, pertencem a dois escritores brasileiros que os trouxeram a público no que podemos considerar período contemporâneo ou pós-utópico<sup>25</sup> (como preferem alguns). Tais

<sup>23</sup> Monografia (excerto) apresentada, para obtenção do título de Especialista em **Estudos Linguísticos e Literários**, ao Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Fundação Santo André, sito à Av. Príncipe de Gales, 821-Santo André (SP)

<sup>24</sup> Homofobia é o termo utilizado para designar uma espécie de medo irracional diante da homossexualidade ou da pessoa homossexual, colocando esta em posição de inferioridade e utilizando-se, muitas vezes, para isso, de violência física e/ou verbal. Fonte: <<http://homofobiamata.wordpress.com/quem-somos-3/o-que-e-homofobia/>>. Acesso em: 31.05.2013

<sup>25</sup> Até os anos 1960, momento em que o modernismo entrava em declínio, ainda se acreditava que a arte podia mudar o mundo. Da descrença nesse sonho nasceu a arte depois das utopias.

escritores inserem-se, portanto, num mesmo binômio tempo-espaco no que tange à formação, dentro de um contexto socioeconômico e cultural também compartilhado.

O fator que nos levou a selecionar para estudo os contos em questão foi sua temática comum: a relação homoafetiva. Assim, buscou-se, dentro da vasta gama de produção literária de tais autores, algo que os tornasse próximos, apartando textos que dialogam entre si. Se não há uma intertextualidade explícita, existe a unidade de tema.

Faremos uma análise literária das duas histórias, abordando a questão da representação do homossexual, seus afetos e de como estes relacionamentos reverberam na trama. Simultaneamente, demarcaremos como a abordagem da questão homossexual faz com que a narrativa mais “sugira” do que “afirme”, ou seja, ela se realiza por um processo de ocultamento que termina por revelar uma “história secreta”, onde o preconceito homofóbico interfere na sua progressão, daí, na sua construção.

E fica a questão: esse “não explicitar” é pudor dos autores, censura contextual ou simples estratégia?

Em *Formas breves*, o escritor Ricardo Piglia aproxima o ficcionista e o teórico que nele convivem. Em onze textos curtos, reflete sobre autores da literatura moderna. Trata também das relações entre literatura e psicanálise, em particular sobre a natureza do conto, tema ao qual volta com “Novas teses sobre o conto”, depois de abordá-lo no ensaio “Teses sobre o conto”, onde ele propõe que

o conto moderno conta duas histórias como se fossem uma só. (...) uma história visível esconde uma história secreta, narrada de um modo elíptico e fragmentário. (...) Os pontos de cruzamento são a base dessa construção. (...) A história secreta se constrói com o não dito, com o subentendido e a alusão. (PIGLIA, 2004, p.91)

Os dois contos selecionados nos mostram como essa dualidade se dá em suas estruturas; nelas, histórias aparentemente banais escondem “segundas histórias”, que carregam em seu bojo uma série de sutis considerações sobre o preconceito aos homossexuais, as quais são decisivas para a articulação das tramas, posto que a “amizade/afeto” entre pessoas do mesmo sexo torna-se um problema e/ou um grande drama na vida dos protagonistas. Apontar qual a implicação da repressão e/ou autorrepressão da afetividade nas tramas será, então, amplamente analisada no trabalho como modo de “revelação” da história secreta.

Como a ocultação faz-se nas tramas pelo viés da linguagem, o filólogo, linguista, ensaísta e crítico literário brasileiro, Othon Moacyr Garcia, presta-se admiravelmente bem como suporte para este aspecto nos dois contos, justamente por explicar aquilo que neles é tão primordial: a ambiguidade, a pluralidade de sentidos:

fatos não se discutem, opiniões sim. Mas que é fato? É a coisa feita, verificada e observada. Mas convém não confundir fato com indício. Os fatos, devida e acuradamente observados, levam ou podem levar à certeza absoluta; os indícios nos permitem apenas inferências de certeza relativa, pois expressam somente probabilidade ou possibilidade. Inferir é concluir, é deduzir pelo raciocínio apoiado apenas em indícios. (...) É evidente que o grau de probabilidade das inferências varia com as circunstâncias: há inferências extremamente *impossíveis*. (...) É o maior ou menor grau de probabilidade



que condiciona o nosso comportamento diário e o nosso juízo em face das coisas e das pessoas. (...) Agimos por *presunção*, porque inferimos, baseados apenas em indícios. (...) Indícios podem persuadir, mas não provar. (GARCIA, 2007, p.303-304)

O preconceito e a ambiguidade estão presentes nos dois contos e fazem o enredo se desenvolver. Se deitarmos os olhos nos títulos, encontramos ‘uma’ e ‘aqueles’, que são pronomes indefinidos; ‘sombra’ e ‘pálida’ que também sugerem algo sem delimitação precisa. Já aí nos deparamos com a indefinição que interpenetra as próprias histórias, o que apresentaremos, a partir de agora, na análise pormenorizada da estrutura narrativa dos contos selecionados.

Caio Fernando Abreu se insere na plêiade de escritores contemporâneos pela transgressão da linguagem e pelo culto ao não convencional, na medida em que faz o leitor repensar suas próprias bases psicológicas, culturais e emocionais, seus gostos, seus valores, sua linguagem. Seus textos, escritos há mais de vinte anos, anteciparam uma forma de expressão muito utilizada nos dias de hoje, através das redes sociais da internet, mais próxima do coloquial, da oralidade: *E longamente então, entre cervejas, (...) vezenquando salgadinhos (...)* (ABREU, 2005, p.132).

“Aqueles dois” nos traz a história de Raul e Saul, dois homens que são contratados, no mesmo dia, para trabalhar na mesma empresa. Ao serem apresentados, a empatia é instantânea. Aquilo que, a princípio, é um relacionamento puramente formal e profissional, se transforma, pela convivência diária, numa descoberta de afinidades. Essa amizade, que surge num ambiente de trabalho, começa a estender-se para além dos limites geográficos da empresa. A sintonia crescente não deixa de ser percebida pelos olhares sempre atentos dos colegas, que passam a fazer comentários maldosos sobre ambos. O chefe recebe conspiratórias cartas anônimas, sugerindo uma relação homossexual entre eles. Então, em nome da moral e dos bons costumes, do socialmente aceito – implícito no discurso fragmentado do chefe - são demitidos.

Este é um dos mais conhecidos contos de Caio Fernando Abreu. Na leitura cuidadosa dessa narrativa, pode-se identificar como tema o preconceito ao “amor que não ousa dizer seu nome”, parafraseando Oscar Wilde. O assunto é a homossexualidade presumida, mas não constatada - posto que o sexo em si não é a tônica do enredo -, assim como seus desdobramentos, como a ambiguidade que subjaz a uma banal história de amizade iniciada no emprego, formam a unidade do conto e do assunto. Nesse sentido, é bastante significativo o trecho (...) *Saul gostava principalmente daquele pedacinho assim “Sutill llegaste a mi como una tantación llenando de inquietud mi corazón”* (ABREU, 2005, p.136), pois funciona como demonstração de desejo da cumplicidade, do encontrar-se no outro, do amor - instinto primevo do ser humano.

Há de se salientar que o autor, abaixo do título que escolheu para esse conto, acrescentou o sugestivo subtítulo que o sintetiza - *História de aparente mediocridade e repressão* - reproduzindo as características socioeconômicas, morais e psicológicas que compõem a história de afeto e carinho entre dois homens, questionando os padrões vigentes de uma sociedade preconceituosa e inexorável na defesa de sua moral, onde a intransigência se sobrepõe à liberdade de amar. Daí se depreender a mensagem: o preconceito não respeita individualidades.

No próprio título do conto, o pronome demonstrativo “aqueles” já sugere uma exclusão, um não pertencimento à sociedade, mais particularmente ao grupo social vigente na repartição (lugar em que vão trabalhar - palavra por si significativa – é um nome genérico que nos leva a pensar em repartição pública, uma vez que ali chegam por concurso), por indicar aqueles que estão à distância dos interlocutores de um discurso.

A introdução do conto se dá pela apresentação dos personagens principais, Raul e Saul, praticamente amalgamados no pronome “eles”, de como se conheceram e desenvolveram um julgamento das pessoas que compõem seu ambiente de trabalho, no qual não se encaixam: (...) *Apesar de, sem efusões, terem se reconhecido no primeiro segundo do primeiro minuto (...) Num deserto de almas também desertas, uma alma especial reconhece de imediato a outra (...) um deles diria que a repartição era como “um deserto de almas. O outro concordou sorrindo, orgulhoso, sabendo-se excluído.* (ABREU, 2005, p.132). Eles excluem-se do grupo de trabalho pelo caráter introspectivo de ambos. São solitários. (...) *Eram dois moços sozinhos.*(...) (ABREU, 2005, p.133).

Raul e Saul, de objetos de desejo das moças do escritório, passam a objetos de desprezo e, conseqüentemente, excluídos, já que a aproximação de ambos é vista como expressão da homossexualidade. Dessa maneira, eles passam de heróis a anti-heróis por possuírem um “detalhe” que os torna “diferentes” e inferiores aos demais. Ainda que Raul negue uma transgressão daquilo que sustenta a duras penas como amizade: (...) *Parecia muito alto quando (...) conseguiu ainda dizer a palavra nunca (...)* (ABREU, 2005, p.140), terminará por deixar o emprego ao lado do companheiro de trabalho no final da narrativa.

Raul é um rapaz nortista de trinta e um anos; tem atitudes mais seguras, mais adultas do que Saul. Mora numa quitinete. Possui um sabiá chamado Carlos Gardel, em homenagem aos tangos que tocam no violão. Seus poucos pertences resumem-se a (...) *um telefone alugado, um toca-discos com rádio* (...) (ABREU, 2005, p.134). Note-se que as poucas coisas que possui remetem ao seu gosto pela música.

Saul é um sulista de vinte e nove anos. Pessoa delicada e sensível, mais frágil do que Raul. Vive num quarto alugado de pensão. Seus bens restringem-se a uma televisão colorida com imagem fantasma, cadernos de desenho, vidros de tinta nanquim e um livro com reproduções de Van Gogh. Da parede pende uma reprodução do mesmo artista, que retrata um minúsculo quarto parecido, segundo deduz Saul, com o seu próprio. Outra vez as coisas que o personagem possui remetem ao seu gosto particular: Saul gosta de desenhar. Portanto, ambos têm a Arte como gosto comum. Isso é confirmado pelas músicas e pelos filmes que curtem juntos.

Essa dualidade brinca com o clichê de “almas gêmeas, duplos complementares”. Notar que seus nomes, diferentes apenas em uma única letra, às vezes leva o narrador a não saber de quem veio certa frase: *E perdidos no meio daquilo que Raul (ou teria sido Saul?)* (...) (ABREU, 2005, p.133), justificando a citada fusão dos dois em “eles”: (...) *E perdidos no (...) “deserto de almas”, para não sentirem tanto frio, tanta sede (...) que mais restava àqueles dois senão, pouco a pouco, se aproximarem, se conhecerem, se misturarem?* (ABREU, 2005, p.133).

Ainda, não se pode deixar de comentar a sutileza com que o narrador mostra a diferença do grau de amadurecimento entre Raul e Saul, apesar da pouca despropor-

ção entre suas idades: (...) *E tão próximos ficaram que um podia sentir o cheiro do outro: o de Raul, flor murcha, gaveta fechada; o de Saul, colônia de barba, talco* (ABREU, 2005, p.138).

Aquilo que a princípio é apenas um relacionamento convencional entre colegas de trabalho (...) *Cruzavam-se silenciosos, mas cordiais, junto à garrafa térmica do cafezinho* (...) (ABREU, 2005, p.134), ganha sinais de maior sintonia. Eles marcam encontros em barzinhos para depois do horário de expediente e, ao se conhecerem melhor, as semelhanças, os gostos comuns afloram numa (...) *estranha e secreta harmonia* (...) (ABREU, 2005, p.134). De tal entrosamento surge uma amizade que evolui, de modo ambíguo, para um envolvimento amoroso entre dois rapazes jovens e bonitos, sozinhos e carentes, que se visitam com frequência para assistir a filmes, tocar e ouvir música, comemorar juntos as datas festivas, conversar. Tal avizinhamento resulta num enredo psicológico, baseado mais nos movimentos interiores dos personagens, carregados de tensão, do que em suas ações.

Dos assuntos corriqueiros passam a falar das histórias pessoais, dos sonhos, das decepções. Sentem que essa familiaridade é prazerosa; depois, se apercebem de que são afetados pela falta um do outro, quando afastados. A tentativa de encaixar-se no grupo dos colegas acaba por não gerar resultados, pois, mesmo quando estão em eventos organizados por eles, afastam-se do grupo e ficam a sós, juntos, como “se acostumaram”, numa vivência da própria letra da música que ouvem continuamente “Tu me acostubraste”, citada/cantada várias vezes, desnudando o sentimentalismo de dois jovens reprimidos sexual e afetivamente em relação ao desejo que nutrem um pelo outro e não se permitem confessar.

Em determinado momento da narrativa, chegam a tocar mutuamente os rostos com as mãos, num desejo de proximidade, driblando, assim, a solidão e a falta de contato físico com outro ser humano sem, no entanto, conseguirem nominar e exceder seus sentimentos. Registre-se que em nenhum momento é explicitado o envolvimento físico/amoroso (no plano sexual, principalmente) dos dois personagens no conto, todo sustentado em finos fios de ambiguidade: (...) *Num deserto de almas também desertas, uma alma especial reconhece de imediato a outra* (...) (ABREU, 2005, p.132); ou em (...) *Saul ergueu a taça e brindou à nossa amizade que nunca vai terminar* (...) (ABREU, 2005, p.139); ainda em (...) *Raul disse (...) eu não tenho mais ninguém no mundo, e Saul (...) você tem a mim agora, e para sempre* (ABREU, 2005, p.138-139). Nesse sentido, a marca mais explícita da narrativa de Caio Fernando Abreu é o não dito e a dúvida sobre possibilidades que permeiam todo o conto.

O enredo curto cria expectativas no leitor ao condensar conflito, tempo, espaço em torno de dois protagonistas, numa ênfase que quase apaga por completo a presença de demais personagens do conto. É focada principalmente a aproximação física e emocional/afetiva entre Saul e Raul, que o narrador sugere como predestinação: (...) *desde o princípio alguma coisa - fados, astros, sinas, quem saberá? - conspirava contra (ou a favor, por que não?) aqueles dois*. (ABREU, 2005, p.133).

A trama ganha contornos de complicação para ambos a partir da evolução afetiva da relação, ou seja, quando eles começam a se apegar e se sentirem incomodados com tal descoberta tensa e conflitante entre amizade e desejo: (...) *não tinham preparo algum para dar nome às emoções, nem mesmo para entendê-las* (ABREU, 2005, p.132), que infringe padrões morais que carregam. Acrescente-se a isso a transgressão presumida

àquele *status quo* da repartição, que gera um desconforto no ambiente de trabalho. Têm início as insinuações maldosas dos colegas sobre sua homossexualidade.

Vítimas dessa constante maledicência, Raul e Saul, após consolidarem a amizade, vivem sob a atenção moralista/discriminatória da repartição, representada pelos demais personagens - secundários, planos, não nomeados, designados apenas por sua função, sua característica típica, ou seja: “os colegas de trabalho” e “o chefe”. Os colegas não possuem voz nem ações palpáveis, visíveis; mas o conjunto de seus comentários, incluindo as cartas anônimas, dentro do microcosmo que é o escritório, tem o papel de ‘locomotor’ da trama e é determinante no desfecho da história. O chefe, ao convocar Raul e Saul para sua sala, é quem unifica e dá voz a todos os colegas de trabalho, citando os tais comentários e cartas anônimas; sua única aparição dá-se concomitantemente com sua única ação: deixar, friamente, os protagonistas cientes da razão pela qual os está demitindo naquele momento.

Nos seus enredos, o escritor dilui na narração a apresentação dos espaços dos acontecimentos: os lugares físicos são fechados, cinzentos, melancólicos, enfadonhos, escuros, urbanos, que lhes trazem estranheza. O mais relevante neste conto é os personagens carregarem consigo conflitos de suas problemáticas (suas vivências, seus pensamentos e sentimentos = ambiente psicológico) nesses ambientes físicos com os quais igualmente se sentem em conflito. Saliente-se a importância das características socioeconômicas, morais, psicológicas com as quais eles também se debatem.

Ambos personagens do conto são pessoas que saíram de sua terra natal (nas regiões Norte e Sul; depreende-se que não naquela em que eles, por causa do concurso, encontram um ponto de conversão), em época inespecífica (embora possamos determinar, com certeza, que a história se passa depois de 1957, ano de lançamento da música constantemente citada, “Tú me acostumbraste”, bolero do cantor e pianista cubano Frank Domínguez), e foram viver em um lugar cosmopolita, numa cidade urbana qualquer, não nomeada, onde se tornam pessoas solitárias, perdidas na massa anônima da multidão, seres sem identidade, introspectivos. Moram em apartamentos alugados, cuja despersonalização eles procuram aplacar com objetos significativos e reveladores de suas personalidades.

Raul e Saul vieram de outros Estados e passaram a morar sozinhos na cidade — grande, fria e massificadora —, um lugar que não facilita o entrosamento entre as pessoas: o ambiente da repartição é um exemplo, em menor escala, desse macrocosmo. Aponta-se, aqui, a dualidade multidão/solidão: o ser humano se dilui na multidão (substantivo concreto) que lhe traz a solidão (substantivo abstrato) tão sólida e concreta como uma parede, que o isola.

A história desenvolve-se, constantemente, fazendo referência às casas sufocantes onde moravam e às salas da repartição: (...) *prédio grande e antigo, parecido com uma clínica psiquiátrica ou uma penitenciária* (...) (ABREU, 2005, p.140). Portanto, o ambiente é sempre fechado, refletindo a sensação de clausura, e o uso da palavra penitenciária (etimologicamente, lugar onde se pagam as penas), como alternativa entre outros sinônimos possíveis, é muito sugestivo. Pagam as penas de quais “pecados”?

O autor adota um modo peculiar de organizar a narrativa no quesito tempo: naquilo que podemos chamar de capítulo 1, o narrador utiliza-se de um tempo psicológico para apresentar os protagonistas do conto, como eles se conheceram e como evo-

luiu essa relação até o ponto de eles (...) *se aproximarem, se conhecerem, se misturarem* (ABREU, 2005, p.133).

A ordem cronológica deste capítulo está construída de forma não-linear, ou seja, a história percorre caminhos de ida e vinda dentro de um passado no qual há quebra de sequência temporal, uma alteração na ordem natural dos acontecimentos, iniciando-se por comentários feitos pelos protagonistas quando o narrador quer explicar certas situações (...) *Meses depois, não no começo, ...um deles diria* (...) (ABREU, 2005, p.132) e, na página seguinte, ele passa a contar ao leitor como os personagens se conheceram (...) *Passaram no mesmo concurso* (...) *Foram apresentados no primeiro dia de trabalho* (...) (ABREU, 2005, p.133).

A partir do capítulo 2, a narrativa obedece a uma ordem cronológica padrão, isto é, linear, com marcadores temporais que nos levam a dizer que a história transcorreu aproximadamente durante um ano. Quando eles comentam algo de um passado mais remoto, como a dissolução de relacionamentos heterossexuais que tiveram: (...) *Raul falou pela primeira vez no casamento desfeito* (...) *Saul contou do noivado antigo* (ABREU, 2005, p.136), não entram em detalhes de tais acontecimentos. Essa vacuidade é significativa, pois o tempo parece ter se tornado mais concreto a partir do encontro dos dois.

Embora coexista uma história visível escondendo uma história secreta, narrada por meio de omissões subentendíveis, alusões e o não dito, permanece a sensação de se estar lendo uma história única. Isso é uma estratégia de construção, sendo os pontos de cruzamento a base da estrutura que concebe a dúvida sobre a natureza real dos sentimentos entre Raul e Saul, apontando um laço homossexual.

Assim, a narração das ações serve como um pano de fundo para enfatizar e deixar aflorar a interioridade dos personagens principais, considerados esféricos, uma vez que eles evoluem durante a narrativa e que são exploradas, no conto, suas características: físicas (...) *Eram dois moços bonitos* (...) *quando juntos* (...) *quase cintilavam* (...) (ABREU, 2005, p.134), psicológicas (...) *Parecia sinceramente preocupado* (ABREU, 2005, p.137), sociais (...) *Passaram no mesmo concurso para a mesma firma* (...) (ABREU, 2005, p.133), ideológicas (...) *trocaram ácidos comentários* (...) (ABREU, 2005, p.132) e morais (...) *comportamento doentio, psicologia deformada* (...) (ABREU, 2005, p.140).

Quanto à figura do narrador, Caio Fernando Abreu, subvertendo os cânones, cruza tipos (GANCHO, 2002, p.29), podendo mostrá-lo com características de um narrador-testemunha, em primeira pessoa, que observa os acontecimentos sem interferir na trama e dá testemunho de um modo direto (...) *e com isso 'quero' dizer que esse detalhe não os tornaria especialmente diferentes* (...) *Poderia dizer também que não tinham nada, mas não seria inteiramente verdadeiro* (ABREU, 2005, p.133), ou com particularidades reservadas a um narrador-observador (típico de terceira pessoa) como a onisciência e a onipresença. Ele está em todo lugar, sabe mais que os próprios personagens (...) *falaram* (...) *menos da falta um do outro que 'sequer sabiam' claramente ter sentido* (ABREU, 2005, p.135), se intromete com suas opiniões (em primeira pessoa) (...) *Mas discretos, porque eram novos na firma e "a gente, afinal, nunca sabe onde está pisando.* (ABREU, 2005, p.133), julga comportamentos (...) *Acontece porém que 'não tinham preparo' algum para dar nome às emoções, nem mesmo para tentar entendê-las. Não que fossem muito jovens, incultos demais ou mesmo um pouco burros* (...) (ABREU, 2005, p.132).

Caio Fernando Abreu tem uma forma muito particular de usar o discurso indireto e o indireto livre. Nesse conto, é sempre o narrador que, com suas próprias palavras, reproduz a fala dos personagens, seja através do discurso indireto (sem as convencionais aspas ou travessões do discurso direto) (...) *Disseram prazer, Raul, prazer, Saul, depois como é mesmo o seu nome?* (ABREU, 2005, p.133); ou ainda, através do indireto livre, inserindo a voz dos personagens no seu próprio discurso (...) *um pedia um cigarro ao outro, e quase sempre trocavam frases como tanta vontade de parar, mas nunca tentei, ou já tentei tanto, agora desisti* (ABREU, 2005, p.134-135).

“Aqueles dois” é uma trama tecida com fios de amor, solidão, incompreensão. Os personagens deste conto encarnam o drama do amor silenciado e reprimido. Debatem-se contra o preconceito interiorizado e ainda lutam contra a discriminação e a rejeição da sociedade pelas suas escolhas sexuais. Essa mesma sociedade intolerante que lhes permitirá, ao final, se ousarem, se livrarem da teia que os aprisionam.

Em “Uma branca sombra pálida”, Lygia Fagundes Telles narra a história de uma mãe (não nomeada) que visita o túmulo da única filha, Gina, três meses após sua morte por suicídio. Procura justificativas para esse fim trágico, rememorando a tensão que permeou seu relacionamento com a filha - com a qual nunca teve afinidades - e que piora à medida que Gina introduz na casa uma nova amiga, Oriana. A sintonia das duas irrita a mãe, que pressupõe um envolvimento homossexual entre elas. Nada no conto explicita aquilo que a mãe sugere; ela se prende a detalhes como risadas, música, flores para justificar sua desconfiança. Num confronto, a mãe dá um ultimato à filha: Gina tem que escolher entre a mãe e a amiga. E, nessa noite, a filha se mata.

A narradora usa o discurso indireto livre, onde os diálogos rememorados, presentificados, vêm no meio das frases sem travessões. É nos não ditos e na ambiguidade que se percebe a história subjacente à comum relação de amizade entre duas adolescentes, que nos deixa a dúvida permanente da consumação do amor lesbiânico ao qual a mãe sempre se refere. Não se pode considerá-la uma narradora confiável, pois a dúvida permanece no leitor até o final do conto, uma vez que, na história, os implícitos textuais aflorando da mãe não podem ser imparciais. Deve ser levado em conta que, por vezes, o processo de rememoração é construído, ou seja, ao se lembrar de alguma coisa o indivíduo pode distorcer ou acrescentar fatos e dados, escolher como e quais lembranças lhe são convenientes, mostrando que a memória pode aparecer permeada pela imaginação (...) *Bons sonhos, querida, devo ter dito quando já estava na porta e agora já não sei se disse isso ou se pensei* (...) (TELLES, 1995, p.175).

O título deste conto é um mote, ou seja, uma frase ou um dito que serve de tema à obra literária. Baseado na música "A Whiter Shade of Pale", canção de estreia da banda britânica Procol Harum, lançada em 12 de maio de 1967, citada dentro do próprio conto, expressa um objetivo que se quer alcançar ou um princípio de comportamento que se quer explicar na trama. Nela, encontram-se palavras/relações com o texto: há um moleiro que conta uma história/mãe; há uma jovem (virgem vestal)/Gina que contesta alguma coisa falada e exalta uma verdade clara/Gina x mãe; há referência a uma aparência fantasmagórica/Gina depois de morta, cuja lembrança perturba a mãe que não a deixava ser/seguir sua vontade; os olhos abertos da mãe/se fechados, não

veriam o que acontecia entre as jovens. Tudo tem, obviamente, uma carga intencional da autora.

Transcrevemos abaixo a letra original da música e uma de suas possíveis traduções, para que possamos observar as citadas palavras/relações com o conto:

A Whiter Shade of Pale

(...) And so it was that later  
As the miller told his tale  
That her face, at first just ghostly,  
Turned a whiter shade of pale  
She said, 'there is no reason  
And the truth is plain to see.'  
But i wandered through my playing cards  
And would not let her be  
One of sixteen vestal virgins  
Who were leaving for the coast  
And although my eyes were open  
They might have just as well've been closed (...)

Um Tom Mais Branco de Palidez

(...) E foi aí que mais tarde  
Quando o moleiro contou sua história  
O rosto dela, a princípio apenas fantasmagórico,  
Ficou com um tom mais branco de palidez  
Ela disse: não há razão nenhuma  
E a verdade é clara.  
Mas eu me distraía no meu jogo de cartas  
E não a deixava ser  
Uma das dezesseis virgens vestais  
Que estavam partindo para o litoral  
E embora meus olhos estivessem abertos,  
Seria melhor se eles estivessem fechados (...)

Interpelada pela mãe, Gina faz uma tradução livre do título dessa música, que ela e Oriana ouvem em seu quarto: (...) *Uma Imagem Mais Branca que Pálida, talvez. Ou Uma Branca Sombra Pálida. Ficou hesitante e prometeu dar uma resposta depois, ia perguntar a Oriana.* (...) (TELLES, 1995, p.171). O fato das palavras em inglês também serem polisêmicas, ou seja, terem multiplicidade de significados<sup>26</sup>, revelarem outros sentidos, sendo de difícil tradução (como foi comprovado em nossa pesquisa), reflete a própria relação das moças.

Na incerteza de Gina ao ser questionada sobre a correta tradução do nome da canção, ecoa uma ambiguidade em suspenso, que não é esclarecida posteriormente. E todas as sutilezas das palavras usadas são encontradas no desencadeamento da história. O homossexualismo presumido é impalpável como a sombra e faz, numa sociedade castradora, o lésbico, no presente caso, eclipsar-se, silenciar-se, perder a importância como sujeito social. Sombra é aquilo que a própria Gina se torna depois de cometer suicídio, um fantasma a assombrar a mente inconformada da mãe, obcecada com a ideia incessante de que a filha escondia, atrás de uma máscara (uma das interpretações para “shade”), seu lado primitivo e instintivo<sup>27</sup> (e anormal, sujo).

“Uma branca sombra pálida” é narrada em primeira pessoa do singular, num tom confessional, por um narrador-testemunha, a mãe que, por lembrança/solilóquio interior, fala em retrospecto de sua ida ao cemitério: *HOJE FUI AO TÚMULO DE GINA e de longe já vi as rosas vermelhas espetadas na jarra ao lado esquerdo, Ori-*

<sup>26</sup> ENCICLOPÉDIA Barsa. V.1. Inglês/Português.1964. Neste dicionário, consultados os termos isoladamente, encontra-se: pale (adjetivo) = pálido; pale (verbo intransitivo) = perder a importância, eclipsar-se; shade (subst.) = sombra, tonalidade, tom, gradação; the shades (subst.) = fantasmas, espectros.

<sup>27</sup> Jung denomina sombra à personificação da parte primitiva e instintiva do indivíduo. Disponível em: <<http://www.rubedo.psc.br/dicjung/verbetes/sombra.htm>>. Acesso em 20.05.2013.

na *veio ontem* (TELLES, 1995, p.161). Gina e Oriana são as protagonistas dessa história, que chega ao leitor filtrada pelos olhos da mãe, a antagonista, símbolo da sociedade castradora e preconceituosa. Logo nas primeiras páginas do conto, a mãe antecipa o desfecho, relatando a morte da filha.

Neste dia de visita ao túmulo da filha, a mãe enceta um significativo diálogo com uma borboleta que ronda a jarra das rosas vermelhas, desdenhando as brancas, adeja e finalmente pousa na lápide de Gina. A borboleta é um inseto que passa por uma transformação, uma mudança de estado – a metamorfose. Dialogando com ela, a mãe está conversando com a própria filha morta - alma que se libertou de seu invólucro carnal. *A borboleta (...) tem vida curta (...)* (TELLES, 1995, p.168), é uma alusão à morte prematura de Gina, interligando-as.

Tal conto tem uma narrativa repleta de conflito familiar, de abalo de relações, de situações/attitudes que reverberam no íntimo dos personagens, onde a ambiguidade e o não dito dão sustentação à trama. Mãe e filha têm incompatibilidades marcantes como, respectivamente, força/fragilidade, insensibilidade/suscetibilidade, dureza/delicadeza, tornando o relacionamento difícil. Quando Gina conhece Oriana e esta passa a frequentar a casa, a relação mãe/filha estremece (...) *Foi por essa época que conheceu Oriana, a dos dedinhos.* (TELLES, 1995, p.164). Note-se a antipatia revelada pela descrição de uma pessoa a partir de algo tão irrelevante e material como dedos.

A escolha do nome das personagens não é aleatória, levando-se em conta sua origem etimológica: ambos de origem latina, Oriana significa garota dourada e Gina é o diminutivo de Virgínia, mulher casta, virgem. Oriana é o brilho que atrai e se reflete na pura Gina: é o dourado se destacando sobre o branco, alterando-o. Oriana é apontada como responsável pelas mudanças de atitude que a mãe passa a notar em Gina, após o início da amizade: *Começou então a se interessar por letras. Letras, Gina? É, letras. Era o que a outra estudava* (TELLES, 1995, p.164). Um exemplo marcante, que remete ao título, é que Gina, que gostava de música clássica, passa a ouvir (...) *Jazz (...)* *A Whiter Shade of Pale. Não sei como a agulha não fez um furo nesse disco (...)* *música de drogados...o som dos delinquentes(...)* (TELLES, 1995, p.171-172). Assim, Gina é conspurcada por Oriana, não cabendo a Gina qualquer culpa, como se ela, uma moça de vinte anos, fosse uma ingênua a quem não coubesse decisão sobre seus próprios atos: *Uma criança, pensei, (...)* *Gina tinha essa mesma postura altiva (...)* *a testa pura* (TELLES, 1995, p.163). Mas não se pode deixar de comentar que a presença de Oriana na casa influencia até costumes da própria mãe: *Acendo outro cigarro. Comecei a fumar deste jeito desde o dia em que Oriana esqueceu o maço de cigarro no quarto de Gina (...)* *eu fumava meio espaçadamente* (TELLES, 1995, p.166).

Incomodada com a intimidade de Gina e Oriana, que a mãe suspeita ser uma relação lesbiana, esta impõe uma escolha à filha: (...) *até hoje não sei por que (...)* *comecei a falar com tamanha fúria (...)* *Falo dessa relação nojenta de vocês duas (...)* *A escolha é sua, Gina. Ou ela ou eu (...)* (TELLES, 1995, p.174-175). Quando a mãe diz (...) *mas em nenhum momento me ocorreu que além das duas saídas que lhe ofereci, havia uma terceira. Que foi a que ela escolheu, cortar (...)* *o fio da vida (...)* (TELLES, 1995, p.176), tem-se a noção exata de que a mãe se achava onipotente, o que foi desmentido pela opção de Gina, de certo modo contrariando-a, ao cometer suicídio.



A mãe encarna o papel de antagonista; é a vilã da história. Única do triângulo feminino que não tem nome: sua postura e atitudes a definem. É uma mulher de meia-idade, uma vez que a filha tinha vinte anos; pertence à classe média (tem empregada doméstica, a filha fazia balé); é instruída (tem uma postura e uma linguagem elegantes). Dura, autossuficiente, egocêntrica, crítica, irônica, fria (...) *ela sabe que não gosto de beijos (...) desgrudei-me de suas mãos* (TELLES, 1995, p.175-176.). Ateia, não acredita na existência da alma, tanto que se refere ao dia escolhido pela filha para morrer como sendo o dia de Páscoa: (...) *Sem ressurreição* (TELLES, 1995, p.169).

A mãe parece ter ido ao cemitério apenas para cumprir um ritual no qual não acredita, assim como o fez no enterro da filha, (...) *teatro da inocência* (...) (TELLES, 1995, p.177), ao proporcionar-lhe um enterro cristão (como Gina e o pai gostariam). Ela, então, encena uma farsa (...) *faço cara compungida e finjo que rezo* (...) (TELLES, 1995, p.162) e, sem se dar conta, age do mesmo modo dissimulado que crê existir e despreza em Gina, pois seus atos não correspondem às suas convicções e servem para encobrir uma realidade que nunca pode ser mostrada abertamente. Estranho, também, é sua indiferença ao falar sobre a morte da filha, como se nada do que aconteceu fosse grave: *Bem, Gina, você se matou, se pirulitou, como diz sua amiga, ela gosta desse verbo, pirulitar. Desertou do corpo mas está lúcida, certo?* (...) (TELLES, 1995, p.168); (...) *irritei-me até com a Efigênia que estava virando uma carpideira difícil de suportar* (...) (TELLES, 1995, p.169).

Censura, na filha e no marido morto (que ela considera serem muito parecidos), a falta de qualidades que ela julga ideais: (...) *os delicados não têm resistência* (TELLES, 1995, p.173). Incluída numa sociedade moderna, carrega preconceitos seculares. Embora ela afirme que Oriana: (...) *não se conforma com a morte* (...) *Ah, que coincidência, porque também eu não me conformo* (...) (TELLES, 1995, p.162), o leitor não sabe se ela sente culpa ou remorso pelo acontecido com a filha, uma vez que também diz: (...) *Passei esses três meses tentando provar - a quem? - o quanto estava sofrendo* (...) (TELLES, 1995, p.169) [grifo nosso], ou, ainda, (...) *foi suicídio. Acho que queria apenas me agredir* (...) (TELLES, 1995, p.167) ou, então, referindo-se ao marido, em tom irônico: *Fiz sua vontade, meu querido. Dei-lhe toda liberdade e se você ainda vivesse poderia ver agora no que deu essa liberdade* (TELLES, 1995, p.173). Mantém com o marido uma relação baseada em aparências: (...) *a mentira das superfícies arrumadas escondendo lá no fundo a desordem, o avesso desta ordem* (TELLES, 1995, p.166).

A sua raiva, oriunda do preconceito contra Oriana, que desestabilizou sua frágil e falsa ordem familiar, é o que move a narrativa, e não a culpa, o remorso, a falta da filha, o luto. Sentir culpa seria admitir que ela teve papel decisivo na morte da filha e isso ela não o faz.

Na verdade, ela joga essa culpa para os outros, como se verifica nos seguintes trechos, respectivamente referindo-se a Gina e ao esposo: (...) *Bem, Gina, você se matou (...) era isso que você queria? (...) deve estar satisfeita, sua vontade foi cumprida* (TELLES, 1995, p.168-169); *Fiz sua vontade, meu querido. Dei-lhe toda liberdade e se você ainda vivesse poderia ver agora no que deu essa liberdade* (TELLES, 1995, p.173). Quando, ainda, subentendidamente, dirige-se a Oriana: *A respiração de Oriana foi se acelerando cada vez mais (...) Não aconteceu, não é verdade! (...), Aconteceu sim, minha querida. Aí está a sua amiguinha abarrotada de pílulas, ela não era a sua amiguinha?* (TELLES, 1995, p.140), faz uma pergun-

ta que traz um sentido duplo, inferindo que o fato de ser “sua amiguinha” tenha importância no final trágico, na falência da outra.

Ela sempre está centrada em si, sem nunca cogitar no que faria a filha feliz. Mas estranhamente vai ao cemitério; pode-se inferir que essas visitas ao túmulo da filha são apenas uma parte da batalha que empreende contra Oriana, usando as rosas como armas de combate.

Gina, protagonista dessa história dúbia, é o protótipo das filhas que desagradam às mães, hierarquicamente superiores por natureza, e com as quais não se identificam. Nesse conto, a mãe empresta voz à ideologia dominante ao tentar controlar a sexualidade da filha. Gina, todavia, não escolhe nenhuma das duas opções que a sociedade, na figura da mãe, lhe impõe, e nem assume a marginalidade social da mulher lésbica, nem renuncia a seu amor por outra mulher, Oriana, na qual encontra uma relação não-hierárquica entre iguais. Morre aos vinte anos, de suicídio, por overdose medicamentosa. Gina é uma “ausência-presença” na vida da mãe, pois se fortalece como uma lembrança vivificada e presentificada pela rememoração da mãe: *Mais prejudicial do que o cigarro é a memória (...)* (TELLES, 1995, p.180). Sua minguada fala e parcas atitudes mostram uma pessoa delicada e sensível. Protegida do pai contra a autoridade exacerbada da mãe: *Deixa a menina em paz.* (TELLES, 1995, p.173), perde esse aliado em tempo não especificado, aparentemente quando jovem, o que se deduz-se pelo conteúdo profundo das conversas (sobre morte e perenidade da alma), que mantém com o pai, quando vivo, e com a mãe durante o enterro deste.

A mãe a descreve como uma pessoa que, embora aparentando naturalidade, é artificial e dissimulada, fazendo alusão à gatinha encontrada por Gina e batizada de Filomena. No rememorar, a mãe sugere semelhança de dissimulação da filha no seu relacionamento carnal com Oriana e (...) *a gatinha [que] vinha correndo e berrando com aquele rabo aceso, uma antena. Diante do pires de leite, a dissimulação (...) Fingindo (...) Estava no cio (...)* (TELLES, 1995, p.164).

Não se tem acesso à voz de Oriana. Tudo flui por meio da mãe-narradora, por cujo filtro toma-se conhecimento das rosas “vermelhonas, completamente desabrochadas”, com clara conotação sexual depreciativa em relação a quem as traz regularmente ao cemitério (ou as trouxe, enquanto Gina estava viva) e representam, no aumentativo, toda a carga de desprezo, ciúme e ódio que a alimenta. As “minhas rosas brancas”, como a mãe se refere às flores que deposita na sepultura da filha, ocupam a jarra da direita, mostrando que ambas estão em confronto contínuo até que (...) *Ao lado das suas rosas ressequidas ficarão apenas as minhas rosas brancas (...) quando isso acontecer, esta será para mim a sua maior traição* (TELLES, 1995, p.182).

Vale destacar que o duelo é entre a sexualidade e a moral. Note-se que as rosas sempre estão “espetadas” e têm caule longo. Parecem espadas empunhadas, sempre prontas para a batalha<sup>28</sup>, como bem ilustra esse trecho: (...) *se eu mesma me envolvi nessa*

---

<sup>28</sup>O embate citado no conto, tendo as rosas como referência, faz lembrar a Guerra das Rosas ou Guerra das Duas Rosas, que nasceu de uma longa disputa pelo trono inglês entre duas dinastias: os Lancaster, que detinham a coroa real e um brasão com uma rosa vermelha; e os York, aspirantes ao poder, que traziam consigo uma rosa branca. Estes conflitos foram teatralizados

*espécie de polêmica com Oriana é porque estranhamente esses jogos florais<sup>29</sup> me excitam. Ela vem com a arrogância das suas rosas vermelhas e me provoca deixando aí o ramo, eu venho com o meu ramo das brancas que espeto na jarra da direita (...)* (TELLES, 1995, p.169).

Seu maior desejo é ver Oriana substituir Gina por outra mulher, o que justificaria sua obsessão em mostrar à filha o erro de se entregar ao amor da outra, palavra que, por sinal, uma única vez é mencionada na narrativa quando se trata do relacionamento entre Gina e Oriana e, mesmo assim, com desdém: *E sei também como elas se amavam, andei lendo sobre esse tipo de amor* (TELLES, 1995, p.180).

As flores existentes no texto, a princípio somente como presentes de Oriana, perpetuam-se compondo o cenário do conto a partir da morte de Gina, quando são introduzidas as rosas da mãe e representam uma tentativa de perpetuação da vida da jovem, enquanto houver alguém que cultue sua memória. Suas cores concentram toda a intriga engendrada pela escritora. Pense-se na dicotomia entre vermelho e branco no conto: o vermelho de Oriana é desejo, feminino, paixão, representante do amor (aqui, sensual, 'diferente' e inadequado, por ser entre mulheres); o branco é símbolo de pureza (aqui corrompido por Gina e, por isso, alvo da castração imposta pela mãe).

Percebe-se a igualdade de força que as duas oponentes detêm principalmente na unidade que compõem ao desenhar juntas (...) *a superfície do pequeno jardim retangular feito 'uma bandeira' (...)* (TELLES, 1995, p.181), Oriana, com suas rosas vermelhas, e a mãe, com suas rosas brancas; está em jogo a escolha de Gina pelo branco ou pelo vermelho, por sua mãe ou por Oriana, por sua submissão à castração ou sua entrega ao desejo. Atente-se para a conotação fálica que a mãe imprime às rosas (...) *os caules duros, a corolas arrogantes de tão firmes – não é mesmo curioso?* (TELLES, 1995, p.163), com clara insinuação ao casal formado pelas duas jovens.

O pai, personagem secundário, na maior parte das vezes é mero assunto, embora atue na reminiscência. É o oponente da mãe no triângulo familiar. Seu anonimato tem o propósito de desidentificação por parte da narradora, a esposa que o acha um fraco e cita suas fraquezas para pontuar aquilo que não gosta na filha: tudo que ela desabona no modo de ser de Gina atribui como herança do pai. Para a filha, no entanto, a perda dele é algo muito forte: é uma falta que perdura.

Quando Gina conhece Oriana, uma estudante de Letras que usa adereços afro-religiosos (fato que também pode ter causado uma reação racista/religiosa na mãe) e que lhe faz par como protagonista, encontra alguém que substitui o acolhimento e a cumplicidade do pai. Ela se deixa influenciar por essa nova amiga, o que irrita a mãe, que vê em atitudes corriqueiras de jovens, como trancar-se no quarto para ouvir música, estudar, trocar confidências, um indício de atitudes anômalas, própria de indivíduos sexualmente degenerados. Gina ser presenteada com rosas vermelhas por Oriana

---

por Shakespeare. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra\\_das\\_Rosas](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_das_Rosas)>. Acesso em 12.03.2013.

<sup>29</sup>Os "Florais" eram festas realizadas em homenagem a Flora, deusa das flores, e durante os quais eram celebrados os "Jogos Florais", que deram origem, na Idade Média, aos certames poéticos que ainda hoje se realizam, na forma de concursos de trovas. A primeira trova foi extraída da novela de cavalaria espanhola Amadis de Gaula, cujo par romântico compõe-se de Amadis e Oriana. Disponível em: <<http://falandodetrova.com.br/atrova>>. Acesso em: 12.03.2013.

é a atitude mais suspeita, pois namorados fazem isso. Confrontada pela mãe para confessar um relacionamento homossexual sem vestígios aparentes, Gina retruca: *Do que você está falando?* (TELLES, 1995, p.174). Fica reforçada a incerteza, perante o não dito no texto: Oriana é só uma amiga ou é a amante? O suicídio ocorre porque a mãe descobre a verdade e Gina não tem estrutura para lidar com a situação, sente medo ou vergonha, não quer proceder a exclusões, ou porque foi presumido algo inexistente e isso fere a sensibilidade da jovem?

Efigênia é a empregada doméstica da casa desde a infância de Gina. Passaria despercebida como personagem secundária, não fosse seu único comentário acrescentar mais dúvidas na cabeça da mãe: - *Elas estudam demais, queixou-se Efigênia, enquanto cortava o pão. (...) também ela?(...) Uma velhota incapaz de malícia e agora* (TELLES, 1995, p.171).

Oriana articula também uma única frase durante toda a narrativa (...) *Posso? (...)* (TELLES, 1995, p.180), quando pede autorização da mãe para depositar rosas no caixão de Gina. É a única tréguia que a mãe se permite, nesse momento em que ambas são igualadas na perda, numa cena de morte. A partir do início do conto até o seu final, Oriana é o alvo constante da mãe, que a vê como ladra, manipuladora, inimiga, desordeira, suja: (...) *você gosta de fazer sujeira, Você é suja!* (TELLES, 1995, p.162). Esta frase, a mãe emite ao recolher, do chão, o papel que Oriana amarfanha depois de retirar as rosas para depositar no túmulo de Gina. Oriana demonstra profunda dor com a morte de Gina: (...) *agarrou-se a Efigênia (...) e pude então ouvir os seus gemidos desvairados, Não!* (TELLES, 1995, p.178) [grifo nosso]. O duplo sentido deste trecho é muito forte.

Por ser um conto cujo título remete ao nome de uma música de 1967, podemos dizer que a história transcorre em tempos pós-modernos. Uma vez que as duas jovens ouvem-na com insistência, depreende-se que ela está “na moda” quando os fatos principais do conto acontecem. Sendo citado o uso de um disco e também de uma vitrola, entende-se que a história desenvolve-se na década de sessenta/setenta.

O tempo cronológico, aquele de desenvolvimento da trama, vai do momento em que Gina traz Oriana para seu convívio, passando por seu suicídio, até o momento em que a mãe, no presente da narração, rememora os fatos e espera que Oriana traia a memória da filha. Os indícios temporais da trama não são específicos, mas apenas alguns meses parecem ter se passado.

O conto começa com a mãe afirmando *HOJE FUI AO TÚMULO DE GINA (...)* (TELLES, 1995, p.161); provavelmente assim que sai do cemitério vai para casa e começa a narrar a história: o “hoje” mostra que ela começa a contar uma coisa extremamente recente (a ida ao cemitério), porém o “fui” indica que ela já saiu de lá, mas ainda é “hoje”. Nesse ‘começar a narrar a história’, o tempo psicológico é o mais importante, ou seja, a rememoração da mãe sobre a vida e a morte de Gina. Repleto de *flashbacks*, suas lembranças, entrecortadas de reflexões sobre pensamentos e atitudes motivadas pelos sentimentos, são retomadas num movimento circular. Na fala da mãe (...) *até o fim Gina ficou com suas narinas livres para voltar a respirar se quisesse. Não quis. Está certo, foi feita a sua vontade, ela era voluntariosa, quando resolvia uma coisa, hein?* (TELLES, 1995, p.162), observa-se o tamanho de sua prepotência, ou seja, ela [a mãe] deixou as narinas de Gina livres do algodão, dando-lhe a opção de retomar a vida que [a filha] acabara de encerrar.

Excetuando-se o exíguo tempo em que a narrativa tem como cenário o cemitério, tanto no enterro de Gina quanto no de seu pai, como nas visitas da mãe, o restante dela transcorre no espaço centralizador da casa materna. Sempre é focado o lado interno da casa, refletindo a sensação de sufoco, de enclausuramento. O quarto branco de Gina é seu refúgio, seu abrigo, onde ela se exila para poder se libertar da repressão da mãe. É o espaço que ela compartilha com a amiga e ao qual a mãe tem acesso restrito, nesses momentos, olhando apenas pelo buraco da fechadura.

Nesses limites territoriais, encontram-se especificações espaciais importantes demarcadas pelo corredor e pelos quartos, que são significativas na memória da narradora-personagem. O corredor representa uma ponte entre mãe e filha: quando delimitado pelas portas entreabertas dos quartos de ambas, por oferecer figurativamente a oportunidade de um ponto de pacificação; quando estas portas se fecham, pode-se entrever duas situações semelhantes partindo de personagens distintas: Gina acolhe Oriana, isolando-se e excluindo a mãe, ao fechar sua porta; a mãe também afasta Gina, decretando sem saber, uma sentença de morte ao fechar a porta de seu quarto e deixar a filha do lado de fora (...) *me olhando, os braços caídos ao longo do corpo, a boca interrogativa, olhando* (TELLES, 1995, p.176).

Este é, dos dois contos, o mais emblemático. O suicídio de Gina, ambigualmente, pode torná-la uma heroína na medida em que expressa uma rebeldia contra o sistema, levada às últimas consequências; ou pode convertê-la numa jovem que se acovarda, incapaz de enfrentar/extrapolar limites impostos pela sociedade. Tudo depende da interpretação do leitor sobre esse ato tão controverso do suicídio. O que ocorre, no campo da trama narrativa, é que todos os personagens acabam perdendo: a mãe (vitoriosa quanto ao seu preconceito) perde uma filha; Oriana perde uma grande amiga ou um grande amor; e Gina perde a vida.

Como podemos observar na análise pormenorizada das duas narrativas, Caio Fernando Abreu e Lygia Fagundes Telles caracterizam-se como narradores contemporâneos. Suas ficções são exemplos de “conto moderno” de acordo com a conceituação proposta por Ricardo Piglia em “Teses sobre o conto”.

Tensionando duas histórias, uma de fundo cotidiano baseada em ações triviais (ações nada espetaculares), outra que sub-repticiamente se constrói nas relações repletas de ambiguidade e não ditos, faz que advenha - deste entrecruzar - o sentido real da narrativa, de natureza intimista, bem mais profundo; com um desfecho pessimista, quando não, trágico.

O tom comum dos dois autores, normalmente em uma narrativa em tempo psicológico, é focado na interioridade, nas descobertas e autodescobertas, em conflito com o meio social, do trabalho ou das relações familiares. Construídas principalmente pelo não dito, as duas histórias cifram, ocultam e tornam ambíguas as relações homossexuais dos personagens, insinuadas e nunca comprovadas. O preconceito, que não nasce das palavras, mas da cabeça dos personagens, pode levar à censura, pode ser cruel a ponto de não compreender o outro como um ser humano dotado de sentimentos.

Os personagens reagem de forma diferente ao afeto que sentem um pelo outro. Raul e Saul, de maneira inconsciente, se debatem contra a repressão/autorrepressão, tornam-se rejeitados e têm suas vidas modificadas através do preconceito de pessoas

que lhes são próximas, mas não íntimas – seus colegas de trabalho. O fato de saírem altivos da repartição indica que dali pode concretizar-se uma ruptura com o socialmente aceito, e aqueles que ficaram para trás “infelizes para sempre”, assim o seriam por permanecerem mergulhados no magma da intolerância. Gina encarna o extremo malefício do preconceito, aquele vindo da família, mais especificamente da própria mãe, cujo discurso, acusatório e violento contra sua relação com Oriana, a leva ao suicídio, ato por si só ambíguo, que pode significar, para alguns, fraqueza e para outros, extrema força. Sua mãe o considera um enfrentamento: *Acho que queria apenas me agredir (...)* (TELLES, 1995, p.167).

O uso da ambiguidade para descrever os laços afetivos homossexuais espelha um posicionamento de defesa desta minoria social. Vítimas de preconceito, muitos homossexuais se “fizeram discretos”, ocultando ou não afirmando abertamente sua sexualidade, ainda mais numa sociedade injusta que ainda hoje é intolerante com os julgados “diferentes” e os tratam, muitas vezes, com violência física. É um artifício de sobrevivência, de não enfrentamento.

Vale lembrar, aqui, que todo aquele que não se enquadra no modelo de família monogâmica, que visa apenas à procriação como forma correta/aceita, termina por ser excluído, descartado, rejeitado, conforme Michel Foucault, um dos maiores filósofos do século XX, escreveu, em seu estudo, *História da Sexualidade I: a vontade de saber*:

é necessário lutar para dar espaço aos estilos de vida homossexual, às escolhas de vida em que as relações sexuais com pessoas do mesmo sexo sejam importantes. Não basta tolerar dentro de um modo de vida mais geral a possibilidade de fazer amor com alguém do mesmo sexo, a título de componente ou de suplemento. (...) O fato de fazer amor com alguém do mesmo sexo pode muito naturalmente acarretar toda uma série de escolhas, toda uma série de outros valores e opções para os quais ainda não há possibilidades reais. (FOUCAULT, 2004, p.119)

No caso dos dois contos, acredita-se que o uso da “ambiguidade” seja uma estratégia de aproximação, feita pelos escritores, da sensibilidade/interioridade desta minoria estigmatizada, mostrando, a partir da perspectiva interna, sua profunda humanidade. É fácil observar que em nenhuma das duas narrativas seus protagonistas são representados de forma negativa. Os autores não menosprezam seus afetos, não os ridicularizam convertendo-os em caricatura; muito pelo contrário: revelam personagens muito humanos, anti-heroicos, frágeis, vulneráveis.

Se a “homossexualidade” representa, numa sociedade conservadora, um desvio, um desencontro entre o corpo e desejo, essa inadequação termina por representar uma afronta ao cultural, político e religiosamente estabelecido, traduzida nos contos pela ambiguidade – que também é do discurso – que permite um existir à margem. Por essa razão, a indefinição das relações tem seu símile com a indefinição do próprio texto que, ambíguo, nunca explícita, não põe um claro desfecho, deixa abertas várias arestas e vários porquês: os não ditos longamente expostos na análise.

Caio Fernando Abreu e Lygia Fagundes Telles deixaram um legado: sensíveis e convincentes histórias de criaturas que usam máscaras para se protegerem do meio em que vivem. Tolhidas que são da sua individualidade, moralmente condenados pela sociedade, trilham um caminho árduo pontuado pelo preconceito, pela repressão e

pela autorrepressão. O tabu - aquilo que não pode ser feito ou pronunciado por ferir o pudor, a moral, os costumes - constrói uma figura quase palpável a atormentar os personagens desses contos e os destina à marginalização por conta da incompreensão e intolerância com a diferença. A verossimilhança, tão bem trabalhada, faz o leitor mergulhar nesses dramas que permeiam a difícil convivência humana, como se eles pudessem estar acontecendo na casa ao lado ou dentro de sua própria casa, no exato momento da leitura.

### *Referências*

ABREU, Caio Fernando. *Morangos Mofados*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2002.

PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

TELLES, Lygia Fagundes. *A Noite escura e mais eu*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

## Duplicidade e ambivalência em *Os Anões* de Luís André Nepomuceno

**Carlos Roberto da Silva**

Professor no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM e no Colégio Nossa Senhora das Graças. Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa, pela PUC – BH e Doutorando em Estudos Literários, pela Fale – UFMG.  
E-mail: [carlosroberto@unipam.edu.br](mailto:carlosroberto@unipam.edu.br)

**Resumo:** O presente trabalho analisa *Os Anões*, novela do escritor mineiro Luís André Nepomuceno, a partir das concepções da representação do duplo, temática recorrente na literatura mundial. A tentativa direciona-se no sentido de descrever suas ocorrências na referida obra e compreender as razões das escolhas do autor em torno dessa temática.

**Palavras-chave:** Duplo. Duplicidade. Mundo real. Representação.

**Abstract:** The present paper analyzes *Os Anões (The dwarfs)*, a tale by Luís André Nepomuceno, a writer from Minas Gerais, considering the conceptions of the representation of the double, which is a recurrent theme in world literature. The objective is an attempt to describe its recurrences in this work as well as to understand the reasons of the author's choices around the theme.

**Keywords:** Double. Duplicity. Real world. Representation.

A meu filho Daniel

Ambos  
Outro dia  
passando por mim  
eu quase me reconheci  
mas íamos  
ambos apressados:  
um para o futuro  
o outro para o passado.

Wilson Pereira

A temática do duplo acompanha a humanidade desde antigas eras. Ao analisar as várias concepções acerca deste tema, percebe-se sua presença em muitas formas de manifestações. Na escultura, desde as representações<sup>30</sup> de deusas da

<sup>30</sup> Dos muitos significados, explicitados no dicionário Houaiss, da palavra representar, originária do latim *repraesento, as, ávi, átum, áre*, dois deles nos interessam: *ser a imagem, o símbolo, a reprodução de e substituir, estar no lugar de; fazer as vezes de*. Estas significações nos remetem a várias concepções de teóricos que se debruçaram sobre a temática do duplo. Nesse caso, a arte, os mitos e as narrativas populares e folclóricas se prestam com mais proficuidade à compreensão



fertilidade, que remontam há 30.000 anos, até aquelas contemporâneas que se materializam nas esculturas de personalidades históricas, nos museus de cera com a duplicação de ícones da cultura pop, sobretudo da música e do cinema, nas imagens de santos do catolicismo e dos orixás das religiões afro-brasileiras ou nos bonecos de material sintético produzidos em série dos ídolos da música, do esporte e das crenças religiosas e até nas reproduções do artesanato, especialmente da cerâmica. Ao analisar os materiais utilizados nessas duplicações, a cera, o mármore, a pedra sabão, materiais sintéticos como resina e plásticos, madeira, gesso, cerâmica, terracota e cimento, percebe-se a popularidade das reproduções, a importância e o caráter sociocultural das representações que, no Brasil, ganham contornos diversos e são de uma riqueza imensa. Na pintura, tem-se a reprodução de personalidades sociais, históricas e religiosas. Na literatura, o tema é mais profícuo e aprofundado, pois está presente na oralidade em suas lendas, mitos, narrativas regionais de fantasmas e almas penadas ou nas narrativas ficcionais da escrita como contos, novelas, romances e teatro, além das narrativas religiosas, especificamente do cristianismo. No cinema e na fotografia, também ocorre abundantemente o fenômeno da duplicação e dos temas concernentes a ela.

Pensar as funções da duplicação é mergulhar num labirinto de representações em que se cruzam significações religiosas, psíquicas, políticas, econômicas, filosóficas e estéticas. Em cada um deles, funções diversas vão se explicitando sempre que se depara com o fenômeno do duplo e seus tipos. Alguns teóricos inventariaram as ocorrências de duplos considerando suas tantas modalidades advindas de divisão, multiplicação, oposição e metamorfose de pessoas e divindades, sobretudo. A esse respeito, Keppler, citado por Nicole Fernandez Bravo, ao discorrer sobre o assunto no verbete “duplo” do Dicionário de Mitos Literários, organizado por Pierre Brunel, aponta sete modalidades, a saber: o perseguidor, o gêmeo, o(a) bem-amado(a), o tentador, a visão de horror, o salvador, o duplo no tempo<sup>31</sup>, assinalando suas utilizações na tentativa de compreensão das transformações ocorridas no eu, suas ambiguidades e suas ambivalências. Já Freud, em *O Estranho*<sup>32</sup>, assinala a duplicação como um dos motivos do estranhamento. Por exemplo, segundo o pensador, lendo Jentsch, causam sensação de estranho as figuras de cera, os bonecos e os autômatos, porque despertam a dúvida se está vivo ou morto, se é um ser humano ou um autômato, além da mesma sensação diante dos ataques de epilepsia e das manifestações de insanidade. O autor ainda se refere à temática como manifestação de algo recalcado que aflora ou outras perturbações mentais, provocando duplicação, divisão e intercâmbio do eu (*self*). Assim, aborda essas questões atribuindo ao tema do duplo, a partir do pensamento de Otto Rank, algumas funções. Dentre elas, o duplo é uma segurança contra a destruição do ego e a negação da morte, fazendo surgir a concepção de corpo e alma, associada à de vida e morte, ou

---

deste assunto, uma vez que lidam diretamente com os temas da repetição de pessoas, deuses, demônios e outros seres sobrenaturais e misteriosos e suas respectivas representações, ressaltando semelhanças e diferenças.

<sup>31</sup> BRAVO, Nicole Fernandez. Duplo. In: BRUNEL, Pierre. Organizador. *Dicionário de Mitos Literários*. Tradução de Carlos Sussekind, Jorge Laclette, Maria T. R. Costa e Vera Whately. Rio de Janeiro: Ed. UNB e José Olympio, 1997. p. 261 – 287.

<sup>32</sup> FREUD, Sigmund. *O Estranho*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: IMAGO, 2006. p. 237 – 269.

mesmo no desejo de eternidade através da arte de fazer imagens do morto em material duradouro, como os egípcios. Bravo, reportando também a Rank, assinala que “o duplo é uma personificação da alma imortal” (1997, p. 263).

Há de se pensar o duplo como ocorrência no real, como manifestação de perturbações psíquicas e como representação estética. No primeiro caso, o duplo está na natureza mesma do real em suas duplicações, semelhanças, diferenças e antagonismos, ou seja, o fenômeno da duplicidade está na semente que germina repetindo um exemplar primeiro, no animal (inclusive o homem, principalmente na ocorrência de gêmeos) que se reproduz, no caráter cíclico do tempo, como a repetição do dia e da noite, até mesmo nas pétalas do malmequer ou nas listras da zebra. No segundo, explicam-no Freud, Otto Rank, Clément Rosset e outros. Por último, manifesta o duplo na criação artística como representação, como *leitmotiv* e como abordagem temática. Nesse caso, pode-se dizer que há uma estetização da temática do duplo, ou melhor dizendo, faz-se dele mesmo a razão da existência da obra de arte. Destas, a literatura e o cinema são as que mais oferecem matéria para as reflexões acerca do assunto. Na literatura, são inumeráveis as obras cujo eixo condutor da trama é o fenômeno do duplo em suas muitas faces, permitindo reflexões sob as perspectivas filosófica, psicológica, social, estética e até mesmo cultural. Pelas representações do duplo na literatura, compreende-se o homem em suas inquietações mais íntimas e a sociedade em suas relações mais tensas. Bravo (1997, p. 263-264) faz um breve histórico desta ocorrência do tema na arte da escrita, assinalando que

da Antiguidade até o século XVI, o mito simboliza o homogêneo, o idêntico: a semelhança física entre duas criaturas é usada para efeitos de substituição, de usurpação de identidade, o sócio, o gêmeo é confundido com o herói e vice-versa, cada um com sua identidade própria. (...) A partir do término do século XVI, o duplo começa a representar o heterogêneo, com a divisão do eu chegando à quebra da unidade (século XIX) e permitindo até mesmo um fracionamento infinito (século XX).

Essas diferentes formas de lidar com as representações do duplo decorrem das maneiras de o homem conceber o real, ou seja, o estar no mundo e as reflexões sobre ele delineiam as ocorrências do fenômeno na arte, além de atualizá-lo. Nesta direção, compreender a presença do tema em narrativas bíblicas como o surgimento do homem no episódio de Adão e Eva, as relações humanas em Abel e Caim, a usurpação do poder em Esaú e Jacó, o antagonismo de Eva e Maria, a complementação em Davi e Jesus, assim como suas ocorrências nas narrativas românticas, sobretudo de Hoffman e Goethe, e até mesmo no Realismo russo com Dostoiévski, ou no brasileiro com Machado de Assis é acompanhar a evolução das representações do duplo na literatura para que se possa compreender sua presença na arte do final do século XX e início do XXI cujas significações não só retomam sua história, mas também apontam para novas direções.

Com essa breve incursão pela temática do duplo, pretende-se ler a novela *Os Anões*, do escritor mineiro Luís André Nepomuceno, publicada em 2009 pela editora 7Letras. Nesta obra, o ficcionista abdicou-se da narrativa curta – os contos de Antipalavra – e da narrativa longa – o romance *A lanterna mágica de Jeremias* – para enveredar-se pela narrativa de média extensão – a novela, gênero denso e mais apropriado para

uma reflexão mais profunda acerca dos dilemas do homem, cuja aflição é causada pela não compreensão de próprio existir. O estranhamento do sujeito com o mundo circundante faz-se ficção e ficção verdadeira. Verdadeira porque matizada de realidades apenas possíveis na ficção. Mas atentem-se, pois o que nos parece ficção tem a sina de se tornar verdades humanas, tão verdadeiras como o ato de transformar inquietudes em experiência estética. Essas realidades só são possíveis porque se instalam na tênue fronteira entre o real e o fictício, entre o lógico e o absurdo, entre o palpável e o indefinido. Além disso, são vistas, na narrativa de *Nepomuceno*, apenas no limiar da visibilidade. Mas, paradoxalmente, por isso, revelam os estranhamentos de homens inseridos num estranho mundo de superfície opaca em que as relações se tornam incompreensíveis e injustificáveis.

A narrativa gestada e entretecida por Luís André Nepomuceno tem como fio condutor o personagem João Evangelista Jetur da Fé. Morador de uma pequena cidade não identificada, João, primo de Jesinho Siríaco e viúvo de Luzia, vive uma quarentena de horrores em uma cidade tomada pela peste. Aliás, a quarentena foi uma estratégia criada durante a peste negra que assolou a Europa na Idade Média e que, como na história de *Nepomuceno*, não foi capaz de resolver o problema da doença. Ele, João Evangelista, o personagem e narrador, nos conta que numa noite de extrema escuridão de uma terça-feira, ao voltar para casa, tropeça e se envolve com o corpo de alguém morto e abandonado na rua. Depois de uma luta vã, na tentativa de ressuscitar o homem, desiste tomado de horror, e retoma, enfim, o caminho de casa. Ao chegar, depara com uma enormidade sem fim de anões que invadiu sua residência, um antigo sobrado herdado de seu avô. Ali vive, estranhamente, por mais de quarenta dias, com essa gente estranha e intrusa. Prisioneiro em seu próprio mundo, João não consegue compreender ao certo o que se passa, não entende as razões da invasão, muito menos a lógica que rege aquela sociedade composta por anões, uns maiores e outros menores, uns denominados os brancos e outros os pretos, uns com nomes terminados em *el* e outros em *ão*. Oprimido por um organismo autoritário e burocrático cujo caos se estabelece na própria ordem imposta, o ex-dono da casa é tomado de perplexidade e uma sociedade marcada pela crueldade, pelo extremismo, pela violência e pela submissão cega e desmedida. Vive-se ali, além da morte, a experiência do medo da morte. Do medo que norteia todas as ações. Vive-se ali a experiência da derrocada de valores, da desumanização e da animalização do homem, como quem retorna ao primitivismo ancestral.

Tudo isso é visto por um homem míope que, sintomaticamente, perdeu seus óculos diante da morte de um entre tantos. Por fim, numa manhã nascente e com promessas de claridade, numa ação não muito segura, foge pelo telhado, salta o muro e ganha a rua, ou melhor, o mundo.

A duplicidade na narrativa de *Nepomuceno* se materializa de três maneiras. A primeira, na própria tessitura narrativa, em que o mundo se duplica em dentro e fora, inicialmente marcados pelos antagonismos vida e morte, saúde e doença, ordem e desordem; depois, essas fronteiras vão esmaecendo e um vai imbricando no outro para caracterizar a dualidade que, no dizer de Kalima e Kovadloff (1989, p. 104),

indo agora do dualismo à dualidade, ou seja, do doutrinário ao fenomenal, teríamos de dizer que a dualidade caracteriza o que é duplo ou contém dois elementos. Nesse senti-

do, a dualidade se oporia ao princípio lógico de não contradição, segundo o qual uma coisa não pode, ao mesmo tempo, ser e não ser. Dualidade é, pois, expressão simultânea de forças divergentes.

Na segunda, as relações entre os elementos da estrutura compõem uma rede de duplos por excelência. O narrador, João Evangelista Jetur da Fé, é em si mesmo um duplo do personagem narrador da história milenar de Jesus Cristo que, em vários aspectos, elucida o ato de ser de seu primeiro, nesse caso, sendo ele mesmo e o outro, tema muito caro a Otto Rank. Outro personagem que evoca o fenômeno do duplo é Jesinho Siríaco ou Jesus de Siraque, primo do narrador, que homenageia o personagem bíblico de mesmo nome, também primo do primeiro Jesus (se é que não havia outros). O antagonismo da duplicação nos remete para a lembrança de que Jesus, o primeiro, ensina a ver, e seu duplo na narrativa ensina a não ver. Esse personagem pode ser visto na novela como um duplo do próprio narrador, uma cisão do eu, como quer Freud, se transformando em estranho. Veja-se um fragmento da narrativa:

então a gente fixava os olhos um no outro, eu tinha muita vontade de rir no começo, mas fingia seriedade, porque do contrário Jesinho ficava bravo, dizia que eu não sabia brincar, que era bobo e tudo. E de repente, o brinquedo fazia sentido e tomava vulto, e meu primo, assim como estava, virava aos poucos um ser estranho, eu devia de estar virando também, e de ser estranho, transformava-se, mais que isso, num monstro horrível, com olhos imensos, abertos a me engolir. Era sempre eu quem desistia, porque me dava um medo ridículo da figura que meu primo ia sendo, ou da figura que meus olhos iam criando dele. E ele sempre se aborrecia, dizendo que se ficássemos ali um pouco mais, era possível ver a alma um do outro, porque a alma sempre saía, em condições como aquela em que era vista de perto. Mas eu piscava em agonia, afobado, com medo de Jesinho Siríaco virar mesmo um bicho, e quando os olhos voltavam, e tudo ao mesmo tempo voltava a ser o que era, eu via com aquele meu prazer interno que Jesinho era ele mesmo de novo, com olhos ainda grandes de tanto fixar no nada, mas era ele, ele mesmo, e eu então tinha certeza de que todas as coisas que um dia foram, um outro dia serão novamente, pois que o fim não existe, existem apenas os princípios (NEPOMUCENO, 2009, p. 22-23).

Esta cena permite reflexões acerca não só do estranho familiar de que fala o psicanalista, mas também do fenômeno da duplicação tipificado por Keppler.

Acerca do narrador personagem, merece atenção sua esposa, que retoma a ideia de complemento na expressão cara metade, tão usual. Na história narrada, João é míope, mas casado com Luzia que, etimologicamente, tanto nos pode remeter a *lux, lucis* 'luz, luz do dia', quanto a *Lúcius* e *Lúcia* 'nascido/nascida ao alvorecer'. No primeiro caso, seria a luz dos olhos míopes do narrador e, no segundo, uma referência evidente a sua saída da casa, ao sol nascente. Há de lembrar que Luzia havia morrido muito recentemente, coincidindo com o fato de João também perder seus óculos. Ainda sobre o narrador, outro episódio narrado encaminha para a reflexão do tema. A casa era regida por uma espécie de pai inacessível que dava ordens sempre por escrito – a escrita é já uma duplicação – cujo nome Abliel é anagrama de Belial, que, no cristianismo, é tomado como aquele sem luz. O anagrama é já duplicação, assim como a história de

Belial que se transforma de anjo da virtude em demônio da arrogância e da loucura. Em uma única oportunidade, João consegue falar com ele. A cena é narrada da seguinte forma:

com tudo isso considerado fui então ao seu encontro.

Que os olhos vejam para além da luz.

Foi o meu encontro com o duplo, a face em máscara estagnada de outro século, o demurgo de meus trabalhos e de meus dias – o pai Abliel. Não sei mais como foi, que o sentimento me tolhe a claridade da memória, mas sei que subi as escadas como um relâmpago, ninguém as guardava como das outras vezes, perdi o fôlego no último degrau, pelo esforço a que não era dado.(...)

Pois foi só depois que aquele olhar me trespassou, que pude ver em suas feições, sua natureza, aquilo que ele era de tão perto, como agora estava, ao alcance da minha fraca vista deficiente. Um velho, uma velhice de milênios, meu Deus, ele parecia. Os olhos viam a custo, os meus e os dele. Admirou-me a vetusta barba que pude longamente contemplar, quando ergueu a cabeça, com lentidão, como se qualquer gesto lhe fosse penoso.(...) Parecia-me uma paródia de gente, a paródia de mim mesmo, envelhecida, creio, e o medo da doença o tornava um rato, acuado, o temor engolindo a coragem, não lhe permitindo sair da cadeira, seu refúgio (p. 96, 100, 101).

No episódio, há o estranhamento pela familiaridade com que o narrador se vê no outro, mas também a percepção da oposição que há entre o pai, Abliel que, após a invasão da casa, fica exatamente no quarto de João, o filho alegórico. Essa imagem exemplifica bem os propósitos freudianos de explicação do duplo como fruto do recalque que se aflora. O primeiro, parodisticamente, é manifestação do ditador, espelho em que se vê os próprios desejos de poder, o segundo, os nossos medos, o envelhecimento e a morte.

Outros personagens corroboram as leituras acima, assim como presentificam a temática do duplo. Há, na casa, dois grupos de personagens, os anões e os anõezinhos, mecanismo curioso de duplicação que reproduz imagetivamente os dois mundos: o mundo de fora com sua enormidade e o mundo de dentro, apresentação reduzida do mundo de fora. Uns são apresentados como pertencentes aos brancos e outros, aos pretos, uns são bons e outros, maus. Muitos desfilam com nomes bíblicos, uns terminados em *el* e outros em *ão*. Isso, segundo a classificação de Keppler, é duplicação por oposição. Para Rosset (2008), o duplo é ele mesmo e um outro, por isso, todo acontecimento implica a negação de seu duplo. O jogo de antagonismo em *Os anões*, de Nepomuceno, encaminha o leitor para um real só acessível pela representação, ou seja, apaga temporariamente o real em proveito da representação. Insere os personagens que se ligam ao real em um mundo irreal, de personagens criados e que se manifestam e relacionam a partir da absurdidade do mundo, para que na escuridão do primeiro se possa projetar, como no jogo de espelhos, a luz que emerge dos intervalos tensos da duplicação, para que se possa extrair do *inmemoriabilis* da vida matéria narrável. Essas possibilidades de leitura são validadas por outros aspectos. A casa tomada pela horda de anões é um sobrado, portanto, duplicada, mas já um duplo do mundo lá fora. Pelos dois andares, se espalham os intrusos que provocam uma fissura no real e o desestabiliza. Na instabilidade, o humano se mostra em sua fragilidade, seus medos e seus anseios.

Também merece destaque o fato de a trama se iniciar ao sol posto, com João se deparando com um morto e se encerrar ao alvorecer, com o narrador personagem se lançando no mundo, agora iluminado depois da quarentena em um ambiente escurecido, tanto pela falta de luz como pela falta de humanidade de seus habitantes provisórios.

Por fim, no diálogo com outras obras literárias. A intertextualidade é, de alguma forma, um fenômeno de duplicação em que ocorre a retomada por repetição, o plágio; por confirmação e continuação, a paráfrase; e por oposição, a paródia. O *leitmotiv* da narrativa é uma doença que ataca a cidade, levando terror, morte e desordem. Com o advento da doença, a normalidade se fende e, esquizofrenicamente, o duplo se instala. Sobre a doença que provoca a outra ordem, diz o narrador:

A doença matava e mutilava e assombrava qualquer de nós, como uma noite sombria que cai sobre os homens. Eu entendi então a morte de Luzia, uns poucos dias antes, quando não estávamos na cidade. Entendi como se tudo, de um momento a outro, fizesse sentido, um sentido incompreensível, embora. (NEPOMUCENO, 2009, p. 12)

Essa doença coincide com a peste negra que assola Florença no século XIV, descrita por Giovanni Boccaccio em *O Decameron*, também com aquela que motiva *O diário do ano da peste* de Daniel Defoe, ocorrida no século XVII e ainda com a que ataca Oran, ficcionalmente, descrita por Albert Camus em *A peste*. O tratamento literário dado por Nepomuceno à doença é uma repetição do tratamento dado pelos autores acima citados. É preciso compreender repetição a partir do conceito de duplo de Clément Rosset em que “o duplo é ser o mesmo e um outro” (2008, p. 46). Em *Os anões*, todas essas obras estão presentes pelo deslocamento, pois o confinamento dos jovens de *O Decameron*, a descrição das tensões individuais e sociais de *O diário do ano da peste* e a cidade sitiada de Camus ocorrem por outro viés. Assim, o autor quer buscar em outros lugares a chave para compreender o real imediato, pois, para Rosset, o real só significa porque não se encontra em seu lugar. Nesse ato arriscado, a literatura duplica o real para enriquecê-lo com todas as potencialidades: a duplicação, a ampliação e a cisão. Duplicado, compara-se; ampliado, percebem-se as nuances e cindido, mergulha-se no abismo das fendas para tentar compreender sua natureza mesma sem as máscaras da superfície. Outros diálogos intertextuais aparecem na obra, como a relação explícita com o discurso bíblico, referências à *Divina Comédia* de Dante Alighieri, *Romeu e Julieta* de *Shakespeare* e *Ensaio sobre a cegueira* de Saramago, porém, neste trabalho, nos interessam um pouco menos.

Se essa problemática toda não é exclusividade de nosso tempo, sugerido pelo próprio autor de *Os anões*, pois há, ao longo da narrativa, diálogos com obras de autores que se debruçaram sobre as mesmas questões em vários momentos distintos da história do ocidente, isso, necessariamente, universaliza o tema.

Essa história absurda – fictícia por excelência – nos é dita por um enunciador não muito certo do que diz, pois se confessa míope e, ainda mais grave, confessa que havia perdido seus óculos durante o seu envolvimento com o primeiro fato de uma série de outros fatos expostos durante a narrativa, trazendo ao leitor um mundo escurecido pela ausência da capacidade ver. Esse tema da escuridão aparece outras vezes

na obra do autor, metaforizando tanto a dificuldade que o homem tem para compreender seus dilemas, como a angústia provocada pela falta de consciência de nosso existir, marcado pela dor, pelo desencontro e pelo próprio enigma do ato de viver. Em *Os anões*, a história se passa em um ambiente opaco, pois que iluminado apenas pelas tochas acendidas por homens e homens caracterizados pelo nanismo. Esta opacidade conduz a um olhar penumbroso que confere à existência um tom triste, melancólico e sombrio. Existência metaforizada numa casa povoada por pessoas como Jedeão que “era sujeito que não tinha sentimento de qualquer espécie, nem bom, nem ruim,” ou Mamonão, referência explícita a Mamom, o demônio bíblico, caracterizado por João como “um sujeito valentão e brioso, carrancudo mais que os outros, cheio de gostos e amor próprio, tinha olhos agressivos, seus gestos eram rápidos, (...) e suave como um cavalo”. Gente sem piedade, sem pudor e de sentimentos ressequidos pelo medo da doença.

A casa, tomada como metonímia da cidade, assume a condição de microcosmo em que se reproduz toda a sociedade contemporânea com seus desencantos e seus desencontros, com seus males e suas misérias, com suas dores e suas paixões, metaforizados pela doença que destrói a cidade. Uma legião de anões, que pouco se importa com o ato de ser ou não humano, habita uma casa que, para eles, parece ser uma cidadela fortificada, mas, como as cidades medievais, guarda apenas os liames que tecem a morte. Seus habitantes, na ânsia de fugir da doença, constroem, em uma cegueira conjunta, uma doença muito pior: a perda gradativa da humanidade que há em cada um.

Só a percepção de que a novela de Luís André Nepomuceno é uma alegoria da própria existência humana (existência construída por nós, também anões neste mundo) nos possibilita ver que no absurdo da narrativa nada mais há do que a absurdidade do mundo em que vivemos; e que na aparente desordem da narrativa, pois nem mesmo há linearidade dos fatos narrados, é que se explicita o caos desse mundo; e ainda é na inversão da construção frasal que se revela um mundo em que predomina a inversão de valores. E mais, na fluidez de uma narrativa sem interrupções, percebemos que na vida regida pelo capitalismo de duplicação da produção e consumo (também duplos da vida contemporânea) não há pausas para deslizar o olhar. Deslizar e nos perceber como seres que, humanamente, se constituem na relação com o outro.

Todo esse aparato estético construído pelo autor em torno do duplo mostra maneiras contemporâneas de lidar com um tema muito antigo, sugerindo leituras também outras que nos permitem conceber a narrativa como alegorias que se duplicam a cada novo contato. Uma dessas leituras possíveis é da relação entre a ficção e o real pelo viés das relações políticas e sociais. No mundo da realidade aparente, do cotidiano, há acontecimentos e relações de naturezas várias que são compreendidas e explicadas pela lógica dos humanos, mas há outras tantas que não o são. Assim, a criação do mundo fantástico, do mundo aparentemente impossível – lugar da temática do duplo por excelência na literatura – pode dar ao sujeito em sua relação com o mundo uma percepção do real em que o encontro com o outro de si e do mundo também outro obriga-o a assumir ou rejeitar o primeiro. Isso se evidencia ao analisar o personagem narrador João Evangelista que, a partir da quarentena, acontecimento cheio de alegorias, retoma os óculos para ver o mesmo, mas diferente, mundo de agora. Um outro mundo no mesmo mundo, do qual, o narrador, curiosamente com o nome de João, no-

lo desenha apocalíptico e escatológico. Esse mundo que nos é apresentado não é, definitivamente, o mundo do homem. Por certo, como nos acena o narrador personagem, há um outro escamoteado sob a sombra dos males que o assolam, mas para desvelá-lo como um mundo para seres humanos, carecemos de olhares que se construam humanamente, como num processo de crescimento espiritual, longo e árduo. Como nas brincadeiras de João e Jesinho, no início da narrativa, é preciso aprender a olhar fixamente, sem piscar, de olhos bem abertos, pois o olhar de cílios com cílios, apertadinho, nos faz ainda mais míopes. É preciso que passemos pela longa quarentena, metáfora, na narrativa de Nepomuceno, do longo aprendizado do olhar e desçamos pelo telhado e escalemos o muro alto da indiferença para sairmos em busca desse mundo outro ambivalente, uma vez que um vale por dois e os dois só valem por um. Em *Os Anões*, faz-se uma travessia cega em um mundo apocalíptico instalado em seu duplo e suas ambivalências.

### *Referências*

BRAVO, Nicole Fernandez. Duplo. In: BRUNEL, Pierre. Organizador. *Dicionário de Mitos Literários*. Tradução de Carlos Sussekind, Jorge Laclette, Maria T. R. Costa e Vera Whately. Rio de Janeiro: Ed. UNB e José Olympio, 1997. p. 261 – 287.

FREUD, Sigmund. O Estranho. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: IMAGO, 2006. p. 237 – 269.

KALINA, Eduardo & KOVADLOFF, Santiago. *O dualismo*. Trad. Oswaldo Amaral. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

NEPOMUCENO, Luís André. *Os Anões*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Apresentação de José Thomas Brun. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.



## A expressão do Mal no *Fausto* de Sokurov

---

**Alexandre Lúcio Sobrinho**

Doutorando em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (USP). Docente da Universidade Braz Cubas, Campos I.

E-mail: alexandrelicio1@hotmail.com

**Resumo:** O objetivo deste artigo é investigar como o Mal foi representado no filme de Alexander Sokurov (1951), *Fausto*, de 2011, adaptação livre do *Fausto* de Goethe (1749-1832). Queremos confrontar os elementos divinos, ou divinizados, presentes no filme, que se contrapõem aos elementos profanos e maléficos. De início, retomaremos as vertentes de estudo que analisam o *Fausto* de Goethe seguindo os padrões de perfectibilidade ou imperfectibilidade, ou seja, aquelas que encontram no personagem Fausto virtudes e valores a serem seguidos, e aquelas que percebem e destacam o contrário disso. Entendendo que o cineasta russo quis destacar a segunda “leitura” do personagem de Goethe, seu filme aponta os vícios humanos (a ganância, a arrogância e a luxúria, p.e.) como geradores das grandes desgraças e mazelas da humanidade (a guerra, principalmente). Este estudo procura fazer uma triangulação entre os temas Cinema, Literatura e o Sagrado. Partindo, ainda, de outras versões do mito fáustico, como as divulgadas por Christopher Marlowe (1564-1593), Paul Valéry (1871-1945), Thomas Mann (1875-1955) e Friedrich Wilhelm Murnau (1888-1931), esperamos compor um retrato crítico do personagem construído por Sokurov e excelentemente representado pelo ator Johannes Zeiler.

**Palavras-chave:** Cinema. Literatura. Sagrado. Profano. *Fausto*. Sokurov.

**Abstract:** The purpose of this article is to investigate how evil was represented by Alexander Sokurov (1951) in *Faust*, 2011, free adaptation of Goethe's *Faust* (1749-1832) film. We want to confront the divine or deified elements, in the film, which are opposed to the profane and malevolent elements. Initially, the areas of study which analyze *Faust* by Goethe will be resumed, following the standards of perfectibility or imperfectability, i.e., those that find in the character of *Fausto*, virtues and values to be followed, and those who realize and emphasize the opposite. Understanding the Russian filmmaker wanted to highlight the second "reading" of the character of Goethe, his film shows human vices (greed, arrogance and lust, p.e.) as generators of the great misfortunes and illnesses of humanity (war, mostly). This study seeks to make a triangulation between cinema, literature and the sacred themes. Also, from other versions of the Faustian myth, as disseminated by Christopher Marlowe (1564-1593), Paul Valéry (1871-1945), Thomas Mann (1875-1955) and Friedrich Wilhelm Murnau (1888-1931), we hope to compose a critical portrait of the character built by Sokurov and excellently represented by the actor, Johannes Zeiler.

**Keywords:** Cine. Literature. Saint. Profane. *Fausto*. Sokurov.

---

**N**este artigo, pretendo discorrer sobre a expressão do mal no *Fausto* de Sokurov, ou seja, refletir sobre o modo como a maldade e a perversidade foram representadas no filme, apontando, inclusive, sua configuração a partir dos aspec-

tos sagrados e profanos. Para tanto, analisarei alguns fotogramas que apresentam simbologias desse teor, a ética dos personagens principais e os desvios realizados em relação ao poema dramático de Goethe. Visto que não será possível lidar com todos os aspectos presentes na obra, concentrar-me-ei nas cenas iniciais e finais do filme russo. Como principais referenciais teóricos, utilizarei as obras *O Sagrado e O Profano*, de Eliade Mircea, e *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*, de Haroldo de Campos; este último colaborará para uma compreensão maior do tema (Sagrado e Profano), pois ele acresce aos seus comentários um diálogo importante com Bakhtin, Benjamin, Adorno e Frye. Essa discussão pretende, acima de tudo, através de uma interpretação sobreposta, Fausto (de Sokurov) a partir de Fausto (de Goethe), compreender um personagem polêmico e ambíguo, quer seja na versão histórica, literária ou cinematográfica.

Quanto ao último comentário, sobre a versão de Goethe, a ambiguidade resulta da dificuldade em se compreender qual modelo de conduta Fausto nos oferece. Se tomado como um ser imoral, perverso, ganancioso e egocêntrico, teríamos um exemplo a ser seguido às avessas; por outro lado, se levarmos em conta que ele, em seus erros, é um homem dotado de uma intenção e uma vontade de fazer o bem, teríamos um modelo de perseverança e obstinação positiva e salvadora – daí a remissão dos pecados e a redenção. Assim, o Fausto de Goethe pode ser um exemplo de perfeição ou de imperfeição humana; contudo, na versão de Sokurov, entendo que ele representa a imperfeibilidade.

Parte-se do pressuposto de que Sokurov eliminou a ambiguidade de seu personagem, justificando essa ideia a partir de uma análise hermenêutica, pois, como se comentará mais adiante, o *Fausto* se integra à Tetralogia do Poder e somente com a visão do todo é que se pode chegar a essa conclusão.

Devo insistir diversas vezes, a cada nova exposição de trabalho, sobre a questão da “adaptação livre” no *Fausto* de Sokurov, pois, enquanto busco entender o processo de recriação que o diretor russo fez da obra original de Goethe, mais me dou conta de que, ao seu modo, o cineasta atingiu, a partir de seu discurso cinematográfico, a essência do *Fausto*; isto é: revelar os efeitos da modernidade. De fato, existe uma “liberdade” quando se leva em conta o desenvolvimento do enredo e a inclusão de novos personagens, bem como a exclusão de outros; ou, ainda, quando vemos fundidos os dois *Faustos* (parte I e II), a referência à versão de Thomas Mann e, por fim, um decalque do filme de Murnau. Mas, ainda assim, é o *Fausto* de Goethe que reconhecemos nessa versão fílmica do diretor Alexander Sokurov.

Nesse processo de reinvenção, Sokurov eliminou, entre outras coisas, a cena de disputa entre Deus e Mefistófeles pela alma de Fausto e a aposta propriamente dita. Não haverá tampouco a invocação do Espírito do Mal e a dramática manifestação de arrependimento de Gretchen. Desse modo, um leitor mais fiel à integridade da obra de Goethe pode se ressentir, mas, por outro lado, se vasculharmos os símbolos e sinais dos quais o filme está impregnado, poderemos encontrar muitos desses elementos subliminarmente inseridos, quer seja num objeto, numa música ou sonoridade, nas texturas, cores ou frases aparentemente soltas.

O *Fausto* de Sokurov é o quarto filme da Tetralogia do Poder, que é composta pelos filmes *Taurus* (Lenin), *Moloch* (Hitler) e *O Sol* (Hiroito) – além desse que é objeto de meu estudo. Sobre o *Fausto*, alguns críticos de cinema sugerem tratar-se do único

personagem não histórico, isto é, o único personagem de ficção; mas sabemos que Fausto é um personagem real a partir do qual foi elaborado um mito. Há diversos trabalhos de pesquisa que apresentam documentos que atestam e comprovam a existência de um Doutor Fausto (vide *Mitos do Individualismo Moderno* de Ian Watt, p.e.). Por outro lado, esses mesmos críticos de cinema compreenderam o programa de Sokurov e perceberam sua coerência; isto é: extrai-se a conclusão de que o cientificismo materialista somente poderia redundar nos atos realizados pelos ditadores retratados e que, acima de tudo, essa perspectiva já estava contida no poema dramático de Goethe. São, pois, essas perspectivas e efeitos que nomeei como “O Mal”, e que serão apresentados em oposição a “O Sagrado”.

A partir das referências pictóricas (os intertextos) de pintores como Bosch, Bruegel e Rembrandt, infere-se que o *Fausto* de Sokurov é contextualizado na Idade Média. E isso é relevante ao se levar em conta o pensamento místico e religioso dessa época; o que permitirá, também, reiterar os comentários acerca da aproximação de Margarida à Beatrice de Dante, bem como a representação do Paraíso (os círculos celestiais) e a salvação de Justina e Cipriano de Calderón de La Barca, como apontaram Benjamin, Adorno e Haroldo de Campos.

Noutra ocasião, tive a oportunidade de apresentar um estudo sobre Os Intertextos do *Fausto* de Sokurov e, agora, lançarei mão dessa experiência para me aprofundar e esclarecer melhor a importância dessas referências pictóricas.

Numa dessas referências, encontraremos, logo na abertura do filme, o primeiro grande símbolo que, em certa medida, corresponde ao projeto de Goethe, do mesmo modo que se traduz como um prenúncio da modernidade cientificista e, ainda, como uma premissa sagrada. Esclareço: na primeira cena do *Fausto* de Sokurov, há um intertexto com o quadro “A Batalha de Alexandre em Isso”, de Albrecht Altdorfer, que, originalmente, representa a batalha em si e uma inscrição num tabuleiro flutuante no céu azul da cena descrita. Sokurov promove diversas alterações nesse quadro, embora ele se mantenha reconhecível – quase idêntico mesmo –; nelas, ele elimina os exércitos, substitui a inscrição por um espelho e faz se soltar o tecido que estava atado às bordas do tabuleiro. Nessa primeira cena, o tabuleiro atualizado por um espelho nos aponta o céu e o tecido se afigura como um lenço branco que é lançado a esmo e flutuará de modo inconstante, dançando no céu à mercê do vento.

Ao afirmar que esse símbolo poderia corresponder ao projeto de Goethe, levo em consideração a latente reversibilidade das personagens, bem como a da história. Ao ler o *Fausto* de Goethe, principalmente a *Parte II*, notamos que existe correspondência entre os 3.000 (três mil) anos de história que são representados na peça de Goethe, ou seja, em sua atualidade, em seu presente (*hic et nunc*), Fausto vislumbra todos os erros (guerras, conflitos, vícios, etc.) da humanidade e, embora pudesse corrigi-los, eles são repetidos e reiterados. Assim, o espelho (substituto da inscrição), serve para ilustrar que, ao observarmos o reflexo dos erros da humanidade, tornaremos a repeti-los, apesar de estar latente a possibilidade de alterar positivamente a história. Se Sokurov eliminou os exércitos contidos na pintura, agora, poderemos substituí-los por qualquer nova batalha: I Guerra, II Guerra, Guerra Fria, Conflitos no Oriente Médio, etc. E nós, como um lenço lançado ao vento, sentimos nosso destino orientado por um sopro reverso.

Quanto à segunda possibilidade de interpretação, a cena poderia servir como um prólogo, de modo que não há inscrição sobre um evento histórico, mas que tudo irá se desenvolver a partir do que será apresentado no filme. Desse modo, o espelho seria metalinguístico. O *Fausto*, como último filme da tetralogia, pode ser visto, também, como começo, meio e fim. Algo como: tudo teve sua origem a partir do momento em que o homem desejou adquirir o conhecimento total e pleno (a Ciência e o Materialismo). Num átimo de segundo, o mesmo espelho que reflete o céu e a terra irá virar sua face aos espectadores, de modo que entendemos que nós também fazemos parte dessa “turma que sempre faz o bem” (fala de Maurícius Müller – o Mefisto do filme). Maurícius dirá, também, que o mundo é um lenço, metáfora difícil de traduzir, mas, se levarmos em conta que, no filme, Margarida será uma lavadeira e que ela representa o contraponto da bondade no filme, poderíamos entender o mundo como um tecido que precisa ser lavado e limpo.

Finalmente, poderíamos entender a cena como uma premissa Sagrada. Ora, nossas ações e atitudes presentes irão refletir num mundo transcendente, a partir do qual Deus irá julgar nossos atos e atitudes terrenas sob um plano celestial. Neste caso, poder-se-ia compreender a representação do lenço como o símbolo do imaculado e puro, tal qual podemos perceber na seguinte fala do demônio de “El mágico prodigioso”, de Calderón de La Barca:

[...]  
Fue mi esclavo; mas borrando  
Com la sangre de su cuello  
La cédula que me hizo,  
Há dejado em blanco el lienzo;  
[...]

Após essa primeira cena, a câmera mergulha, ao movimento do lenço, na sala de estudos de Fausto, onde ele e seu ajudante Wagner examinam um cadáver. Procuram no moribundo sua alma. Precisamente, neste ponto, por uma questão de perplexidade, aponto um elemento de profanação. Eliade comenta, em seu livro *O Sagrado e o Profano*, que há os espaços sagrados, a partir e através dos quais o mundo pode ser organizado e formar um cosmos; por sua vez, há também o espaço profano que, por sua desordem, configura o caos. Desse modo, como mundo organizado, um templo e uma igreja representam um reflexo (ou memória) da imagem divina e, por consequência ou associação, o mesmo se aplicará à casa e ao corpo. Sob esse ponto de vista, encontraremos Fausto profanando um corpo, cujo intuito é uma justificativa científica para a existência (e a posição exata) da alma. Além disso, a título de curiosidade, de modo muito sutil, percebe-se nessa cena que o doutor irá fazer anotações sobre suas (não) descobertas num esquema matemático muito parecido ao quadrado mágico citado no *Fausto* de Thomas Mann.

Tendo mencionado o Caos e o Cosmos, é difícil acompanhar, a partir do momento em que Fausto sai de seu laboratório/ quarto de estudos, a velocidade em que ele irá percorrer toda a cidade – de baixo a acima; por dentro e por fora. Entretanto, não somente o ritmo de Fausto é acelerado e desordenado, de fato, toda a cidade en-

contra-se em estado de urgência e de Caos. Não há ordem, não há coerência, organização ou concordância. A população vive com fome, em discórdia, num ambiente fétido e sujo, tampouco a luz é nítida, translúcida e clara. Do modo como Sokurov preparou ou pintou o cenário e lidou com as questões de iluminação, além de nos apresentar um ambiente claustrofóbico – como muitos notaram e aproximaram a versão do russo à de Murnau – a luz será opaca, oriunda de um único ponto, aliás, de um contraponto, que será Margarida.

A desordem e o Caos também poderão ser identificados pelas atitudes dos personagens principais e secundários que, em vários momentos, no filme, agem ou se assemelham a animais. A própria referência ao quadro de Rembrandt “boi esquartejado” irá figurar em várias cenas, mas, além dela, há momentos em que as pessoas ciscam como galinhas, chafurdam ou urram como porcos, etc.

A deformidade, os seres anamórficos, de um ambiente contaminado pela corrupção e pela ganância faz com que percamos o fôlego não somente pelas longas tomadas de cena, mas, principalmente, pela angústia causada pelo retrato humano tão cru e desnudo. Salvo Margarida, talvez, o único outro personagem inocente é aquele cadáver sem alma.

Margarida será o ouro divino, a inocência e a ingenuidade transposta numa personagem que lembrará (inclusive na versão de Goethe) a Beatrice de Dante e a Ofélia de Shakespeare. Sokurov ilumina o rosto da atriz e a eleva ao céu – santifica-a. Mas, também, numa das cenas mais poéticas do filme, fará com que ela mergulhe (padeça) num lago shakespeariano, profundo, negro, gélido e misterioso.

Quando li pela primeira vez *Deus e o Diabo na terra de Fausto*, de Haroldo de Campos, interpretei de modo equivocado uma passagem em que, nesse meu engano, entendi que o desejo de Fausto por Margarida se deu à semelhança de dom Quixote por Dulcineia, isto é, por encantamento – evidentemente, segundo as palavras do personagem Quixote, lembradas no título de um capítulo do Livro Mimesis de Auerbach: *A Dulcineia Encantada*. No entanto, devo insistir no erro, mas com ressalvas. Talvez fosse possível entender que esse desejo seja instigado por efeito demoníaco; contudo, à sorte desse feito, Margarida, se não possui os atrativos sociais (por se tratar de uma plebeia), ela representa a pureza que contrastará à perversão e à imoralidade dos demais personagens. Mas, neste ponto, preciso relativizar, pois, assim como no *Fausto* de Goethe, existe uma semi-permeabilidade em cada personagem ou, como nas palavras de Suzi Frankl Sperber, uma reversibilidade. Isto é, todos os personagens serão propensos a receber influências positivas ou negativas e, na mesma medida, poderão reverter ou aceitar essas influências. Margarida se deixa seduzir pelo doutor, entretanto, se arrependerá e expiará a culpa; por outro lado, Fausto não terá seus desejos saciados e insistirá numa busca infinita pelo domínio, inclusive da natureza.

Neste ponto, é necessário recorrer à metáfora do espelho da cena inicial, pois, nessa versão do mito de Fausto, apesar das personagens serem refletidas umas nas outras, amiúde, perceberemos que, ao final, Fausto se revelará como a origem do Mal. À parte do pacto e das tentações de Maurício/Mefisto, Fausto não se impressionará com as forças espirituais – sejam elas benignas (Margarida resplandecendo alto no céu) ou malignas (Mefisto); não perceberá que sua jornada ofereceu um passeio ao inferno, ao purgatório (tal qual Dante, na *Divina Comédia*) e de uma possível remissão de seus

pecados que lhe daria acesso ao paraíso. Ele ignorará tudo isso e atingirá o alto de um monte escarpado, cuja referência é o quadro “O viajante sobre o mar de névoa”, de Caspar David Friedrich, e cujo sentido original era o de que no alto de uma montanha Deus reina soberano e sentiríamos sua presença estando ali, mas, nesse cenário, ao contrário do que se poderia esperar, Fausto é que se sente soberano e acima dos demais mortais. A cena faz lembrar, também, uma passagem de *Meu Fausto*, de Valéry, mais especificamente, o quarto e último ato: “O Solitário ou As Maldições do Universo”. Ao atingir o cume de uma montanha muito alta, Fausto encontra o personagem O Solitário. Ele foi levado por Mefistófeles que se retira, pois, segundo ele, sofre do mal-das-montanhas e, nesse ambiente, perde seus poderes; entretanto, antes de partir, adverte que, naquele local, “talvez expirem todo o seu saber [de Fausto] e todo o meu poder”. Após a retirada de Mefistófeles, Fausto se constrange com o ambiente dessa montanha, pois, nela, ele encontra uma modalidade exclusiva do vazio, que nada tem a ver com a “rarefação dos seres”, mas “o vazio essencial”, “um excesso de nada no Todo”. Em seguida, ele encontra O Solitário que se incomoda com sua presença, devido ao orgulho de ser único, exclusivo e só. Mas, num jogo linguístico, esse “só” transforma-se em “legião” – alusão a Mateus 8,13. De fato, o personagem O Solitário, de acordo com a proposta de Valéry, é uma representação de Hitler, e, a partir dessa longa descrição da obra do francês, eu quis mostrar que dois elementos dessa obra foram inseridos na versão de Sokurov: o clima sobrenatural da montanha e o mal representado pelo personagem O Solitário. Na reconfiguração do diretor russo, Fausto incorpora o personagem de Valéry e se vale dos poderes favorecidos pelo local e, mais, subverte esse poder, pois se o alto da montanha anula o poder de Mefistófeles e ele pode assassiná-lo, isso só é possível graças à proximidade ao céu do qual Deus é soberano; entretanto, por vanglória e orgulho, o Fausto, de Sokurov, sente-se como o ser supremo, autoridade conferida por sua racionalidade e desenvolvimento intelectual.

Como último filme da Tetralogia do Poder, homens como Lenin, Hitler e Hiroito seguirão o legado de Fausto. Oferecerão uma nova sociedade livre, não quererão trabalhar (arar) a terra, farão parte “dessa turma que só faz o bem”. Fausto será, portanto, um modelo de imperfectibilidade que, ao contrário do que se poderia esperar, foi seguido. Vale lembrar que, embora o *Fausto* de Goethe não fosse uma obra de grande interesse para Hitler, ele comentou, certa vez, que a interpretação feita pelo poeta do livro do Gênesis de que “No começo era a Ação” causava-lhe grande prazer. Desse modo, a versão de Sokurov prima pela ação e pela velocidade, ressaltando o *leitmotiv* da proposta nazista e imperialista presentes na plataforma/reforma dos três senhores da (Segunda) Guerra (Mundial). E, nesse sentido, a expressão do Mal se dá como um modelo de imperfectibilidade para mostrar que a valorização das técnicas científicas e materialistas resulta na degradação e desumanização do homem, além de gerar catástrofes, guerras e conflitos.

### *Referências*

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. Tradução de George Bernard Sperber. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CAMPOS, Haroldo de. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo, Editora Perspectiva: 1981.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano - a essência de religião*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOETHE, J. W. v.. *Fausto – uma tragédia*. Primeira parte - tradução de Jenny Klabin Segall. São Paulo: Editora 34, 2004 (edição revisada e ampliada: 2010).

GOETHE, J. W. v.. *Fausto – uma tragédia*. Segunda parte - tradução de J. K. Segall. São Paulo: Editora 34, 2007 (edição revisada e ampliada: 2011).

MANN, Thomas. *Doutor Fausto: a vida do compositor alemão Adrian Leverkühn narrada por um amigo*. Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MARLOWE, Christopher. *A história trágica do Doutor Fausto*. Tradução de A. de Oliveira Cabral. São Paulo: Hedra, 2006.

VALÉRY, Paul. *Meu Fausto*. Tradução de Silvia Maria Azevedo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

WATT, Ian. *Os mitos do individualismo moderno: Fausto, Dom Quixote, Dom Juan, Robinson Crusoe*. Tradução de Mario Pontes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

# Bluebeard and its multiple layers of meaning

---

**Denise M. Osborne**

Doutoranda em Second Language Acquisition and Teaching pela University of Arizona; professora pela University of Wisconsin-Platteville. Mestre em Applied Linguistics pela Columbia University.

E-mail: [osbornede@platt.edu](mailto:osbornede@platt.edu)

**Abstract:** This article challenges the position taken by some experts in the field of fairy tales that critics have misinterpreted fairy tales (ZIPES, 2007). I argue that one cannot be sure of the narrator's intention and that the meanings conveyed by a fairy tale can be constructed in different ways (NODELMAN; REIMER, 2003). Supports for this argument come from the analysis of *Bluebeard* (PERRAULT, 2002) from different perspectives: historical (ZIPES, 2006), feminist, and Jungian, (e.g., ESTÉS, 1995), Freudian (e.g., BETTELHEIM, 1977) and Lacanian (HERMANSSON, 2009). Discussions of the various layers of meaning that these approaches might convey are explored. I conclude by showing that *Bluebeard*, a complex work of art, is remarkable for its contemporaneity.

**Keywords:** *Bluebeard*. Fairy tales. Meanings.

**Resumo:** Este artigo desafia a posição tomada por alguns especialistas no campo de contos de fadas de que críticos têm interpretações erradas dos contos de fadas (ZIPES, 2007). Argumentam que não podemos ter certeza das intenções do narrador e que os significados transmitidos por um conto de fadas podem ser construídos de formas diversas (NODELMAN; REIMER, 2003). Suportes para este argumento vêm da análise de *O Barba Azul* (PERRAULT, 2002) sob perspectivas diferentes: histórica (ZIPES, 2006), feminista e Jungiana (e.g., ESTÉS, 1995), freudiana (e.g., BETTELHEIM, 1977) e lacaniana (HERMANSSON, 2009). Discussões das várias camadas de significação que essas abordagens podem ter são exploradas neste estudo e concluo mostrando que *O Barba Azul*, uma obra de arte complexa, é notável por sua contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Conto de fadas. *O Barba Azul*. Significados.

---

## 1 Introduction

Since the first publication of *Bluebeard* in 1697 by Charles Perrault in *Histoires ou contes du temps*, this powerful fairy tale has fascinated and intrigued generations. Although there is some speculation that Perrault's *Bluebeard* was based on fact (e.g., Cunmar the Accursed, who decapitated his pregnant wife; Gilles de Rais, who murdered hundreds of children) (TATAR, 2002), *Bluebeard* "remains a construction of collective fantasy, a figure firmly anchored in the realm of folklore" (p. 146).

Inasmuch as fairy tales have been with us for thousands of years, they have gone through many changes and "it is difficult to determine the ideological intention of the narrator" (ZIPES, 2007, p. 6). In this article, I explore the different approaches that *Bluebeard* has had from a range of different perspectives (e.g., historical, psychological,



and feminist approaches). The article starts by discussing the characteristics of fairy tales in *Bluebeard* (NODELMAN; REIMER, 2003) where the characters, settings, and structure of the story are combined in a way to induce wonder. The various layers of meanings that *Bluebeard* might bring are explored, by reviewing the contributions of experts in fairy tales (e.g., ZIPES, 2007), as well as by scholars in the area of psychology (e.g., BETTELHEIM, 1977). I also include readings from a Jungian perspective (e.g., ESTÉS, 1995), in which fairy tales are representations of *the wild woman* archetype. I conclude by showing that the argument stated by certain experts that critics “have mystified and misinterpreted the fairy tale” (ZIPES, 2007, p. 1) does not really hold, since we cannot know for sure what is the narrator’s intention, nor we can limit the various meanings conveyed by fairy tales (NODELMAN; REIMER, 2003).

## 2 Characteristics of fairy tales in *Bluebeard*

The way a narrative is organized gives us clues to understand and interpret the text (BLACK, 2006). According to Nodelman and Reimer (2003), we are able to recognize a fairy tale because it has certain characteristics that are peculiar to this genre (e.g., the location and time in fairy tales are a combination of the real world and fantasy; and the characters’ polarity: they are either good or evil). Although *Bluebeard* is a story of horror, we know that it is not real because there is an element of magic: the bleeding key. The way the text starts also signals a fairy tale: “There once lived a man who...” (PERRAULT, 2002, p. 147). Such elements that characterize fairy tales in *Bluebeard* are critically discussed in the section below.

## 3 Setting

*Bluebeard*’s (PERRAULT, 2002) story begins as “Here once lived a man who owned grand houses...” (p. 147), showing that time and location are not precise. It is rather an imaginary time and place, where luxurious castles are filled with gold and silver, and rich and poor people are part of them. The timelessness and unspecified location create utopian connotations (ZIPES, 2007, p. 4), which captivate the readers’ imagination. In general, fairy tales begin with vagueness (e.g., *Once upon a time*, *At a time when animals still talked*), which indicates that “we are leaving the concrete world of ordinary reality” (BETTELHEIM, 1977, p. 62).

It is interesting to note that we can also leave the world of “concrete reality” when reading other forms of art, such as the literature of magic realism. In Gabriel García Márquez’s *One Hundred Years of Solitude* (1971), for example, there are elements that can be seen as fairy-tale-like throughout his novel (e.g., there is a character who rises into the sky). Márquez also begins the book with a reference to a vague beginning of time: “[...] when the world was so recent that many things lacked names...” (p. 11).

## 4 Characters

The characters in fairy tales are defined as good or evil. From the beginning, readers are able to recognize who is the hero or heroine and who is the villain. *Bluebeard*

starts with a description of how wealthy Bluebeard is, surrounded by gold and fine tapestries. However, he encounters misfortune: “But this man also had the misfortune of having a blue beard” (PERRAULT, 2002, p. 147). Because of the blue beard, he is considered ugly and women are afraid of him: “women and girls alike fled when they set eyes on him” (p. 147). The blue beard introduces an exotic element to the character; it tells us that there is something out of the ordinary, something not quite right about this picture.

Despite his frightening figure, “a respected woman who lived nearby” (PERRAULT, 2002, p. 147) and her two daughters accepted his invitation to go to his house for a party. After seeing how rich he was, the youngest daughter “began to think that the beard of the lord of the manor was not so blue after all and that he was in fact a fine fellow” (PERRAULT, 2002, p. 148). She then married him. The fairy tale introduces the heroine: a young girl who becomes intrigued by this rich man. She is innocent, and has not yet learned to recognize a predator. She ends up making the wrong choice of marrying the wrong man: “What woman does not recognize this scenario?” (ESTÉS, 1995, p. 46)

The goodness in a character is defined by situation, not by action (NODELMAN; REIMER, 2003). The youngest daughter was in a position of vulnerability, of being abused, of being in danger. She is therefore good. Moreover, in fairy tales, doing nothing confirms the character’s goodness (e.g., *Sleeping Beauty*, who just sleeps).

After defining who is good and who is evil, fairy tales continue in a way that is supposed to sustain our initial assumptions about the characters throughout the entire story: Those who are good remain good; those who are evil remain evil, independent of what they do. The fact that the youngest daughter and her mother were only interested in the lord’s wealth, for example, is not relevant and does not affect the way we see the heroine. The roles of the characters can be considered stable (NODELMAN; REIMER, 2003, p. 315).

Another characteristic of the characters in fairy tales mentioned by Nodelman and Reimer (2003) is that in order to fill the role of a hero or heroine, a character has to be in a lower position, or possess less power, in relation to the evil character. Bluebeard is an older, rich, and a powerful man, whereas his wife is from a lower social stratum and is young and innocent.

This straightforward way of portraying characters (either good or evil) is seen by the child psychologist Bruno Bettelheim (1977) as a symbolic way to help children in their personality development: The characters in fairy tales introduce children to the idea that there are good and evil people, and that one has to make a choice about who he or she wants to be. Since the characters in fairy tales are not ambivalent, but rather defined in terms of polarity (good versus evil), the child can easily comprehend the difference between the two; something that it is much harder to do given the complexities that characterize real people.

It is interesting to note that adults continue using polarity as a way to characterize elements in their lives as being either “good” (we) or “evil” (them), as well as a way to justify their actions (e.g., in the 80s, President Reagan applied the term *evil empire* in reference to the former Soviet Union; in 2002, President George W. Bush used the

term *axis of evil* to refer to Iran, Iraq, and North Korea, which were governments that he accused of helping terrorism).

### 5 A basic story pattern

Evil has its attraction (e.g., Bluebird is a wealthy and powerful man who lives in a castle surrounded by gold and silver). Evil is also situated in the ascendancy at the beginning of fairy tales. However, fairy tales being what they are, we know that evil will be defeated at the end. The hero's path from a position of powerlessness to a position of power is a typical fairy-tale pattern. For Bettelheim (1977), children are attracted to the hero or heroine because they identify themselves with the hero and his or her struggles. The children suffer with the hero and, at the end, the children triumph with him or her. According to Bettelheim, fairy tales have a positive impact in children's psychological development because, among other reasons, at the end of fairy tales, the hero is rewarded whereas the evil character receives his or her deserved punishment, "thus satisfying the child's deep need for justice to prevail" (p. 144) (e.g., on an unconscious level, the child learns that, in spite of all his or her troubles, good things will come at the end).

Bettelheim (1977) argues that fairy tales have an impact on children's psychological development on an unconscious level. The child follows the hero's struggles in which he or she gains maturity. Through the characters, the child projects him or herself and understands his or her own struggles and processes of growth, although the child is not aware of these inner processes. The wife in *Bluebeard* goes through a process of maturity: At the beginning of her life in the castle, she had everything that the money could buy. Her life was stable and predictable. When she opens the forbidden door, she allows a change to start in her life, even though she does not know what is behind the door. She loses her innocence, but she gains knowledge. It is a painful process that almost costs her her life. This process of development from the pleasure principle to the reality principle (p. 43) tells the children about their own development, without actually talking about it.

However, there are other approaches to fairy tales that raise questions about the assumption of their positive impact on our lives: In our real world, good does not always win and, oftentimes, it is quite difficult to ascribe pure "good" and pure "evil" to either side of a conflict. Moreover, fairy tales may cause confusion between reality and fantasy. The feminist approach, for example, argues that a naïve reader of fairy tales "supports the paradigm of female impotence and reliance on external agents for rescue in the real world" (NODELMAN; REIMER, 2003, p. 317). Not all feminist approaches to fairy tales appear to share these ideas. Estés (1995), for example, sees fairy tales as a symbolic description of women in reconnection to their instinctual nature, which she calls *the wild woman*. For her, fairy tales are stories that inspire women to regain their energy and wisdom, connecting them to their true nature.

## 6 *Bluebeard in contrast with other canonical fairy tales*

Fairy tales start with an unhappy situation at home (e.g., *Cinderella*), and end with a marriage that will last forever. In *Bluebeard*, the story starts with a young woman leaving the safety of her home and marrying a wealthy man, which departs from the traditional fairy tale. Marriage is not seen as living happily ever after. *Bluebeard* is “more a cautionary tale about marriage than a celebration of marital bliss” (TATAR, 2002, p. 145). For Tatar, this “story may have served as a cautionary fable to young women against marrying wealthy men with a past” (p. 156).

## 7 *Layers of meanings*

Although fairy tales can have different interpretations, most of these approaches seem to have something in common: the view that fairy tales are a symbolic representation of reality. For Estés (1995), many women have lived the *Bluebeard* story: Still very young and naïve, they have married someone destructive in their lives. And, although they could see that the beard is blue, they might have spent much time saying “His beard isn’t really so blue” (p. 50).

*Bluebeard* is full of symbolic elements. Next section, I explore some of the possible layers of meanings that we can draw from the main elements of this fairy tale.

**Figura 1** – A 19<sup>th</sup>-century illustration of Bluebeard, his wife and the key by Gustave Doré. The eyes of the wife fixed on the key reveals her attraction to the forbidden whereas Bluebeard’s eyes convey menace.



Source: Google Images (Public Domain)

## 8 *The key*

The most fascinating part of *Bluebeard* occurs when the wife opens the door to the forbidden room. The wife disobeyed her husband who gave her the keys and told her she was forbidden to enter a certain small room. One might think that if Bluebeard didn't want his wife to go into that room, why did he give her the key? One assumption is that, in fact, he expected her to disobey. She was young, and he, being a mature older man, would know that she would be curious about the forbidden room. My reading is that Bluebeard marries his wife having her future execution in mind.

On the other hand, one might argue that the key represents a test of fidelity and obedience. Estés (1995) argues that Bluebeard gives his wife a false sense of freedom when he tells her that she could go into any room, and that she could invite her family and friends to stay with her while he is away. However, she is not really free because there is always the forbidden room: The key is a reminder of that.

When the wife opens the door and sees a number of women's bodies hanging from the walls and the floor covered with blood, she is so afraid that she drops the key in the blood. She then picks up the key and leaves. She tries to clean the key, but the blood on the key does not go away. The key is bleeding.

The key can be seen as a sign of disobedience or transgression; it can also be seen as a sign that one should not trust her husband (TATAR, 2002, p. 151). Estés (1995) refers to the key as *the key of knowing* (p. 50) because this key would give the wife consciousness. She could choose not to open the door and live as a naïve young woman, following her husband's rules. Instead, she has chosen to open the door of truth.

The key is enchanted and does not stop bleeding: For Bettelheim (1977), *Bluebeard* can be considered a fairy tale only because of the bleeding key. Otherwise, it would have been only a monstrous horror story. Bettelheim sees the key as associated with the male sexual organ, "particularly the first intercourse when the hymen is broken and blood gets on it" (p. 301). In other words, the blood symbolizes that the woman has had sexual relations. For Bettelheim (p. 302), the blood on the key is a representation of the wife's sexual indiscretion. The jealous husband seems to believe that the wife deserves a severe punishment.

Before leaving, Bluebeard warns his wife that "if you open it [the door] so much as a crack, nothing will protect you from my wrath" (PERRAULT, 2002, p. 150). Although the wife knows that she has disobeyed her husband and that there will be some type of punishment, she does not leave the castle or look for help. She does not confide in her sister Anne. On the contrary, her intention is to pretend that nothing has happened. For Bettelheim (1977, p. 301), her behavior suggests two possibilities: What she sees in the forbidden room is the creation of her own anxious fantasies, or that she has betrayed her husband and hopes that no one will find out.

On the other hand, Estés (1995) sees the act of disobeying as essential in order to go after the truth. The door is a psychic barrier. When the wife opens that door, she loses her innocence. She gets to know the truth, and she thus begins her maturity. The key does not stop bleeding; the young wife cannot return to her naïve nature. "When she noticed that the key to the room was stained with blood, she wiped it two or three times, but the blood would not go away" (PERRAULT, 2002, p. 151). Seeing the truth is

painful. One bleeds. One loses energy. One must stop the pain, try to go back to the early stage, where there was no pain.

Bluebeard comes back from his trip unexpectedly: “His wife did everything she could to make it appear that she was delighted with his early return” (PERRAULT, 2002, p. 152). A woman can hide the devastation in her life and pretend that everything is all right; however, the bleeding key will be there as a reminder of what is in the secret room. After seeing the chamber of death, one cannot pretend that it doesn’t exist. In this sense, the blood also represents life and energy. Estés (1995) argues that after entering the room and getting to know the truth, the naïve wife begins to die, but a new life also flourishes.

Philip Lewis (HERMANSSON, 2009) gives a Lacanian interpretation of the key in *Bluebeard*. For him, the key offered to the wife by Bluebeard represents his superiority (he has knowledge and the wife is excluded) and the wife’s inferiority (he and the wife are not the same). The blood on the key indicates that now she also has knowledge; she has had erased the difference between them, and Bluebeard’s knowledge is now her own. Bluebeard refuses to recognize her construction of identity. In order to mark the difference between them, Bluebeard has to kill his wife, which would mark the return of the wife to her previous stage. For Lewis, the key has two sides because, at one and the same time, it “reveals parallel crimes (murder; discovery of murder), further conflating the difference in their identities into sameness” (p. XVII).

### 9 *The male key*

Zipes (2006) takes a different stand on *Bluebeard*. For him, Perrault took motifs from French folklore and created this story<sup>33</sup> to debate masculine domination and the role of men and women during Louis XIV’s reign. For Zipes, in order to understand *Bluebeard*, one has to understand the socio-historical context at the time. In the seventeenth-century, France had numerous writings by men about women’s sexual and social roles and male fears of the growing power of women. *Bluebeard* reflects “a major crisis of phallotocracy” (p. 163). For example (p. 162), by ordering his wife not to open the room, Bluebeard shows his power and control. In this sense, the secret does not exist; there is no secret. Bluebeard, like all men, has no power, is impotent, and does not control women. In order to have a sense of power, men apply calculating manipulation to control their wives and children. Zipes argues that by canceling the wife’s knowledge of power, men maintain the myth of superior power. He argues that the grounds for masculine superiority are groundless, and that is something that disturbed Perrault and other male writers of the seventeenth century. (One might want to expand this interpretation to other types of unbalanced power relationships, such as how dictators impose their own views on their societies and that becomes the norm.)

In *Bluebeard*, the wife is saved by other men (her brothers). Later, she is married again, to “a very worthy man, who helped her banish the memory of the terrible days she had spent with Bluebeard” (PERRAULT, 2002, p. 156). Zipes (2006) argues that,

---

<sup>33</sup> There is no clear evidence that there was an oral tale that served as a model for *Bluebeard* (ZIPES, 2006, p. 158).

from a male viewpoint, women have two choices: “either gloss over their discovery of male impotence and accept their civil role of domesticity [...] or they must calculate how to act to save themselves when the male miscalculates his power” (p. 165).

### 10 *The room*

“At first she could not see anything, for the windows were shuttered. After a few minutes it dawned on her that the floor was sticky with clotted blood [...]” (PERRAULT, 2002, p. 151). The wife could have chosen to obey her husband and remain naïve. Instead, she follows her intuition and chooses to take the risk. The door of the forbidden room separates her two selves: the one who is the obedient wife and does not question the order; and the other, who represents the one who transgresses in order to discover the truth. Choosing to obey the predator would mean to choose death. Choosing to open the door is choosing life and represents the beginning of an inner change. However, this internal change is not easy: “At first she could not see anything” (PERRAULT, 2002, p. 151). Facing the truth is difficult; it takes a while for the truth to sink in. The wife, however, stays in the room. As Estés (1995, p. 53) points out, “the ability to stand what one sees enables a woman to return to her deep nature,” which means, her true self.

Bluebeard symbolizes the predator, the dark man who inhibits and controls women. All women must learn that predators exist: This is the first step in order to be able to protect oneself of knowing how to negotiate and escape from danger. (In *Bluebeard*, the wife asks him for a time to pray. In this way, she gains some time, which allows her brothers to come and save her life.) Bluebeard’s character can also be seen as representation of obstacles that force women to make hard choices: Stay naïve or facing the truth.

### 11 *Women and curiosity*

In Perrault’s version, there is a good deal of emphasis on the wife’s disobedience. Perrault chose to highlight the act of insubordination. His version of *Bluebeard*, for instance, ends with a short poem which says that curiosity always “*proves very costly*” (TATAR, 2002, p. 156). The act of disobeying in order to know the truth reminds us of biblical and mythological figures, such as Pandora, who opens her box, thus releasing the evils of mankind; and of Eve, who tries the forbidden fruit and, because of that, humankind has to pay a high price.

Bluebeard has gone on for a trip and left all the keys with his wife, including the key to the forbidden room. The wife, however, “was tormented by her curiosity” (PERRAULT, 2002, p. 151). She leaves the guests in her house and races down the stairs “so fast that more than once she was afraid she was going to break her neck” (PERRAULT, 2002, p. 151). Perrault emphasizes the wife’s curiosity in a negative way. Many nineteenth-century dramatizations of *Bluebeard* had subtitles, such as *The Consequences of Curiosity* or *The Hazards of Female Curiosity* (TATAR, 2002, p. 154). Estés (1995) argues that women’s curiosity has had a negative connotation and the trivialization of women’s curiosity denies them insight and intuitions (p. 51). What *Bluebeard* tells us is

that the wife's natural curiosity leads her to the discovery of what lies beyond the appearance of things, bringing knowledge and consciousness to herself.

Estés (1995) goes further in her interpretation. For her, when a woman leaves her stage of naiveté, she gains an internal masculine energy called *animus*. In Jungian psychology, *animus* appears in fairy tales and dream symbols as the husband, lover, son, stranger, etc. It can be a comfort or a threatening presence, depending on the woman's psychic circumstances. According to Estés, the masculine energy in *Bluebeard* is symbolized by the wife's brothers, who come to kill her husband and save her. A woman with a poorly developed *animus* is unable to manifest her ideas and materialize her thoughts. A woman who possess *animus*, on the other hand, is able to accomplish her goals. After the death of Bluebeard, his wife takes control of her life: "[...] his wife was able to take possession of his entire fortune. She used some of it to marry her sister [...]. The rest she used to marry herself to a very worthy man [...]" (PERRAULT, 2002, p. 156).

## 12 Conclusion

*Bluebeard* is a complex fairy tale with a range of intriguing interpretations. A feminist approach sees *Bluebeard* as a tale of domestic violence and the corporal punishment of wives. A Jungian view sees Bluebeard as a predator of the psyche; in this view, every woman has to learn how deal with this inner predator in order to develop a relationship with her true self or, as Estés (1995, p. 43) puts it, "a relationship with the wildish nature" of women. In a Freudian interpretation, *Bluebeard* is about sexual indiscretion and the anger of being sexually betrayed. From a Lacanian perspective, *Bluebeard* is about power and the refusal of sharing knowledge. Zipes (2006), on the other hand, talks about the male key, in which *Bluebeard* is a reflection of the fear that men had of women's power in Perrault's time. *Bluebeard* can also be seen as a cautionary tale about a young and naïve woman who marries an older man with a past. *Bluebeard* is also about making choices and facing the truth, as well as the inner processes of awareness. It is about leaving behind a state of innocence and foolishness and advancing toward freedom, in search of who we really are.

Fairy tales are a very special form of art: Although they may go back hundreds of years, they are always contemporary. For children, fairy tales help them cultivate the imagination and, as Bettelheim (1977) argues, contribute psychologically to their inner growth. For adults, fairy tales are enjoyable and can help us understand the world and ourselves. And, if we pay attention to life, we will perceive that we cannot only see reality in fairy tales, we can also see fairy tales in real life.

The wedding of Diana and Prince Charles in 1981 was seen by people around the world as a fairy tale come true. Diana was brought to St. Paul's Cathedral in a glass horse-drawn carriage and when she left the carriage she was wearing an astonishing dress with a 25-foot (8-meter) train. In 2011, her son, Prince William and Kate Middleton, celebrated their own wedding, which was televised and seen by more than two billion people around the world, showing the fairy-tale spirit is alive among us.

Fairy tales can also be seen in reverse: Sarah Ferguson, who had been married to Prince Andrew, was caught trying to sell information about her ex-husband to some



undercover reporters. She was in a precipitous decline from grace, thus incarnating a kind of fairy-tale-in-reverse. On a more positive note, who didn't think of *The Ugly Duckling* when Susan Boyle sang and stunned a television audience in England? Or, when Ted Williams, who had lived as a homeless person for twenty years, shocked the world with his "golden voice"?

### *References*

- BETTELHEIM, Bruno. *The uses of enchantment*. New York: Vintage Books, 1977.
- BLACK, Elizabeth. *Pragmatic stylistics*. New York: Columbia University Press, 2006.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Women who run with the wolves*. New York: Ballantine Books, 1995.
- HERMANSSON, Casie. *Bluebeard*. A reader's guide to the English tradition. University of Mississippi: Association of American University Presses, 2009.
- MÁRQUEZ, Gabriel García. *One hundred years of solitude*. New York: Avon Books, 1971.
- NODELMAN, Perry; REIMER, Mavis. *The pleasures of children's literature*. 3 ed. Boston: Allyn and Bacon, 2003.
- PERRAULT, Charles. Blue Beard. In: TATAR, Maria (Ed.). *The annotated classic fairy tales*. New York: W. W. Norton & Company, 2002. p. 145-157.
- TATAR, Maria. (Ed.). *The annotated classic fairy tales*. New York: W. W. Norton & Company, 2002.
- ZIPES, Jack. *Why fairy tales stick*. New York: Routledge, 2006.
- \_\_\_\_\_. *When dreams came true*. 2. ed. New York: Routledge, 2007.



Jean Honoré Fragonard (1732-1806). *The musical contest*.  
Wallace Collection, London. Oil on canvas, 74 x 62 cm. 1754-1755.

---

*Estudos pedagógicos,  
históricos e filosóficos*

# O ensino e a aprendizagem numa abordagem popperiana

---

**Ricardo da Silva Vieira**

Professor de Filosofia e Filosofia da Educação da UEMG.  
E-mail: ricardosv2@oi.com.br

**Resumo:** O objetivo deste artigo é fazer uma apreciação crítica do binômio ensino/aprendizagem à luz do racionalismo crítico de Karl Popper (1902-1994), filósofo austríaco naturalizado inglês e um dos mais importantes nomes da epistemologia contemporânea. Popper não propôs, pelo menos de forma sistemática, uma pedagogia ou, mesmo, uma filosofia da educação. Suas investigações e seus escritos se ocupam fundamentalmente de problemas concernentes à filosofia da ciência (natural e social), mas deles é possível extrair elementos sugestivos de uma filosofia da educação de caráter liberal, no sentido de promover a liberdade como um dos bens mais profícuos e dignificantes da razão humana.

**Palavras-chave:** Racionalismo crítico. Filosofia da educação. Ensino e aprendizagem.

**Abstract:** The purpose of this paper is to make a critical appraisal of the binomial teaching/learning in the light of the critical rationalism of Karl Popper (1902-1994), Austrian philosopher naturalized English and one of the most important names in contemporary epistemology. Popper did not propose, at least in a systematic way, pedagogy or, even, a philosophy of education. His investigations and his writings are mainly involved in problems concerning the philosophy of science (natural and social), but from them, it is possible to extract suggestive elements of an educational philosophy with liberal character, in order to promote freedom as one of the most fruitful and dignifying goods of human reason.

**Keywords:** Critical Rationalism. Educational Philosophy. Teaching and Learning.

---

## 1 Considerações iniciais

Como bem salienta o professor Luis Alberto Peluso, em seu livro “A filosofia de Karl Popper” (1995), os escritos de Popper não podem ser interpretados de forma fragmentada, e, sim, em sua unidade crítico-racional, característica que permeia todos os seus trabalhos, sejam eles de natureza científica, social ou política. Isso sugere que qualquer abordagem que pretenda orientar-se pelo racionalismo crítico popperiano deve conceber *a verdade como meta e a dúvida como regra*. Valendo-se dessa possibilidade, discorrer-se-á sobre o binômio ensino/aprendizagem pelo viés falibilista, sugerido por Popper no tratamento que dispensa às teorias candidatas ao *status* de saber científico, de modo a delinear uma proposta filosófico-pedagógica que leve em conta o conhecimento e a dúvida como grandezas diretamente proporcionais, considerando que o crescimento do saber está condicionado ao desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, o ato de aprender e o de ensinar deixam de ser instâncias peda-

gógicas rigidamente distintas e compartimentadas para se tornarem aspectos dinâmicos e cambiantes de uma mesma realidade humana, o processo educacional, o qual é construído intersubjetivamente, na condição de quem ensina, aprendendo; e de quem aprende, ensinando.

Na perspectiva falibilista, aqui defendida, toda teoria empírica, por mais bem corroborada que venha a se mostrar, sempre estará sujeita à refutação, ao se submeter a um crivo crítico mais rigoroso, já que o seu conteúdo não é algo assimilado passivamente do mundo exterior, e, sim, um conjunto articulado de ideias construído livremente pela imaginação humana e confrontado com a realidade por meio de *recortes conceituais* forjados pelo repertório intelectual do observador. Como o conhecimento instituído não é dado, mas construído, é passível de retificações, decorrentes de discussões diligentemente conduzidas pela crítica racional. Nesse caso, há uma ruptura com as doutrinas dogmáticas que buscam um *ponto arquimediano*, ou seja, um princípio fundante e, assim, responsável pela crença inabalável na verdade de suas teorias.

De um ponto de vista educacional, como um corolário da abordagem falibilista supracitada, argumenta-se que o processo da aprendizagem consiste menos em transmissão de conhecimento e mais em transformação das informações recebidas. Nesse caso, cabe ao professor criar um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, de modo que este possa, por meio de seu acervo cognoscitivo mobilizado por um problema específico, ser o artífice de novas cognições. Assim, o ato de ensinar seria o investimento em estratégias heurísticas plurais, considerando o legado intelectual de cada aluno em particular, enquanto o ato de aprender compreenderia a capacidade que cada um, ao seu modo, tem de transformar as informações recebidas em saberes construídos, isto é, saberes que tenham a feição cognoscitiva do aluno.

Com efeito, ensinar e aprender estariam, por assim dizer, no mesmo plano, pois não se está tratando de conhecimento pronto a ser transmitido, mas de estratégias docentes provocativas e recursos discentes desafiadores, sob os quais o binômio ensino/aprendizagem altera sua identidade tradicional, na qual o professor deve ensinar, porque sabe, e o aluno deve aprender, porque não sabe. Nesta abordagem, o conhecimento não é propriedade de ninguém em particular, não podendo ser doado e recebido como se doa e recebe um objeto; não existindo, assim, uma pessoa que esteja inteiramente de sua posse, e outra, com sua total carência. De acordo com a proposta, o conhecimento é um processo intersubjetivamente construído, no qual estão inseridas afirmações de conteúdo empírico e dúvidas quanto à legitimidade dessas afirmações, criando um ambiente propício ao desenvolvimento da criticidade racional, que deve ser cultivada tanto na consciência do educador quanto na do educando.

Assim, fazer-se-á, num primeiro momento, uma breve exposição da teoria do conhecimento proposta por Popper, salientando alguns pontos sugestivos de uma filosofia da educação inspirada no racionalismo crítico, de modo a contemplar a natureza do conhecimento, as suas possibilidades e os seus limites à luz do falibilismo popperiano. Uma vez cumprido adequadamente esta etapa, tencionamos, num segundo momento, esboçar uma filosofia da educação que perfilhe as estratégias cognoscitivas defendidas por Popper, sob as quais o binômio ensino/aprendizagem possa ser devidamente discutido. A título de consideração final, destacado quatro ilações filosófico-

educacionais, será feita uma apreciação sumária das questões suscitadas no desenvolvimento deste trabalho a fim de que elas possam ser provocativas (e não conclusivas), no sentido de vislumbrar outras possibilidades de se pensar a relação entre ensino e aprendizagem. Atingindo, mesmo que parcialmente, os propósitos supracitados, sentir-se-ão justificados pela produção deste artigo.

## *2 O conhecimento como um processo criativo*

Popper, inspirado na humildade intelectual de Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.) e cético quanto às asserções dogmáticas, propõe uma gnosiologia falibilista, que sustenta ser o conhecimento uma aventura criativa do intelecto humano, cuja função precípua compreende inventar teorias explicativas sobre a realidade e submetê-las a testes rigorosos. Nesse sentido, conhecer não consiste em receber passivamente, por meio dos sentidos, as informações oriundas do mundo exterior e, então, armazená-las no intelecto, seguindo uma conduta cumulativa (a teoria do balde mental, da qual se tratará mais adiante); conhecer compreende justamente o contrário de uma postura passiva, porquanto pressupõe um agente cognitivo ativista responsável pela criação das teorias a serem testadas. Como as teorias são concebidas como um processo de criação e não de descoberta, alguns critérios são previamente estabelecidos para a avaliação objetiva das mesmas. Entre esses critérios está a refutabilidade das teorias, que implica a possibilidade de virem a se mostrar falsas, por conta dos testes aos quais serão submetidas.

Na acepção popperiana, as teorias são, por assim dizer, redes conceituais que confeccionam e jogam no mundo a fim de obterem os frutos informativos de sua inserção intelectual na realidade. Com essa analogia entre a produção do conhecimento e a atividade de pescaria, Popper defende a ideia de que, conquanto exista um mundo objetivo, não se sabe como ele é. Cabe a cada um tentar conhecê-lo. Mas isso não se faz olhando passivamente para ele, esperando que penetre em seu intelecto, por meio dos órgãos sensoriais dos quais se dispõe, e, assim, junte-se ao seu acervo cognoscitivo já existente. Para conhecê-lo, precisa-se, antes de tudo, ser criativo, ou seja, desenvolver teorias ousadas e desafiadoras e testá-las rigorosamente. Tais teorias devem ser dotadas de conteúdo empírico, ou seja, de prognósticos passíveis de refutação. Conteúdo empírico, nesse caso, não tem caráter indutivo – decorrente de exaustivas observações para a identificação de regularidades na natureza e, por conta disso, traduzidas em forma de leis ou teorias científicas; mas tem caráter hipotético-dedutivo, ou seja, compreende a elaboração de uma teoria de abrangência estritamente universal (por meio da imaginação criativa e ousada), que, associada a enunciados empíricos particulares (condições iniciais), torna-se possível fazer inferências logicamente necessárias e empiricamente testáveis. Caso essas inferências não resistam aos testes empíricos, a teoria é refutada; caso elas resistam, a teoria é corroborada, até que se submeta a testes mais rigorosos com o propósito de falseá-la (POPPER, 1989).

Popper, ao defender uma abordagem falibilista do conhecimento, não pretende propor uma gnosiologia relativista, já que é um crítico contundente do relativismo filosófico, por entender que este pode resvalar no irracionalismo, conduta abominável para um racionalista como Popper. Seguindo a orientação socrática, Popper afirma que o filósofo deve ter um compromisso ético com a sociedade, de modo a focar a verdade

como meta incondicional das investigações cognoscitivas. A abdicação da busca do conhecimento verdadeiro é, na acepção popperiana, uma das maiores traições intelectuais que os filósofos profissionais poderiam infligir à humanidade, pois, por conta dos seus *efeitos colaterais* (relativismo e irracionalismo), tende a favorecer a proliferação de ideologias totalitárias, com consequências imprevisíveis para a vida social. Popper (2006, p.16) assim se expressa: “o relativismo é um dos muitos crimes dos intelectuais. É uma traição à razão, e à humanidade”. Por outro lado, também é crítico das filosofias essencialistas, que asseguram ser possível a assimilação cognoscitiva plena da verdade, o que leva a uma postura intelectual dogmática, tendo em vista que, uma vez conhecida a verdade, qualquer tipo de questionamento torna-se desnecessário, ficando os filósofos apenas com a incumbência de transmiti-la aos desprovidos de saber (POPPER, 1976).

Popper fica, assim, numa posição intermediária entre o ceticismo dos relativistas e o dogmatismo dos essencialistas. Ele, como os primeiros, é cético quanto à possibilidade de se demonstrar a verdade de uma teoria empírica; mas se afasta deles por entender que, malgrado isso não seja possível, o compromisso com a verdade nunca deve ser abandonado, devendo ela funcionar como uma espécie de ideia reguladora da investigação científica.

Popper se aproxima dos essencialistas quando sustenta a crença na possibilidade de se conceber teorias empíricas verdadeiras, mas rechaça, em desacordo com eles, que tal feito seja passível de constatação objetiva. Daí a sua postura metodológica falibilista, a qual diz que nunca podemos ter certeza da verdade de uma teoria empírica, por mais corroborada que seja pela experiência, isto é, quando fracassam as várias tentativas de refutá-la pelo crivo de testes rigorosos – isso mostra que ela é uma boa teoria, mas não necessariamente verdadeira. Pode ser que futuramente sejam desenvolvidos testes mais rigorosos capazes de refutá-la, já que, de um ponto de vista lógico, um contraexemplo é suficiente para derrubar milhões de exemplos favoráveis. Ou seja, basta encontrar um cisne preto para refutar a teoria, sustentada por inúmeras observações, de que todos os cisnes são brancos.

Francis Bacon (1561-1626), com sua indução eliminativa, preparando, por assim dizer, terreno para o falibilismo popperiano, já dizia em seu aforismo 46 que maior é a força da instância negativa (BACON, 1999) – ressaltando, no entanto, que não é essa a leitura que Popper faz de Bacon, por considerá-lo um defensor de uma epistemologia da crença, ou seja, fundada nas origens perceptuais.

De acordo com essa concepção, assim, nossa mente se assemelha a uma vasilha – uma espécie de balde – em que percepções e conhecimento se acumulam. (Bacon fala de percepções como ‘uvas, maduras e da estação’, que têm de ser juntadas, paciente e diligentemente e das quais, se comprimidas, fluirá o vinho puro do conhecimento). (POPPER, 1975, p. 313)

Na abordagem gnosiológica tradicional, de orientação empirista, sustenta-se que o conhecimento nasce da observação para a teoria, ou seja, a observação é a fonte do conhecimento, que se assimila por meio dos sentidos. Portanto, para conhecer, deve-se observar com bastante acuidade e diuturnamente a natureza, a fim de que ela

possa revelar-se ao seu intelecto tal qual é em si mesma. Grosso modo, tem-se impressões sensoriais, que se transformam em ideias, quando não mais se ocuparem da observação. Por exemplo, ao observar um cavalo, tem-se a impressão sensorial do cavalo; assim que se deixa de observá-lo, fica-se com a ideia do cavalo registrada no intelecto – uma impressão, agora, mais tênue e fugidia que a anterior. Aprofundando o exemplo, ao imaginar um cavalo alado, pode-se admitir, num primeiro momento, que se trata de uma ideia cuja origem prescinde de impressões sensoriais, já que não existem cavalos alados para que sejam observados; no entanto, numa análise mais cuidadosa, pode-se perceber que a ideia de um cavalo alado é uma ideia complexa, a qual comporta duas ideias simples, que têm origem na observação: a de um cavalo e a de um ganso. O que o intelecto faz, nesse caso, é apenas associar ideias simples, apreendidas diretamente da observação, formando uma ideia complexa, derivada indiretamente da observação. “Vemos, assim, que todas as ideias e impressões simples se assemelham umas às outras. E, como as complexas se formam a partir delas, podemos afirmar de um modo geral que essas duas espécies de percepções são exatamente correspondentes” (HUME, 2001, p. 28).

Nesse sentido, o intelecto é incapaz de criar ideias, limitando-se à função de associá-las, ficando sua gênese adstrita à observação. A ideia é, nesse caso, um resquício de impressões sensoriais, que vão perdendo sua força à medida que o tempo de ausência da observação aumenta. Assim, em regra, todas as ideias, independentemente de sua complexidade, são, segundo a tradição empirista, redutíveis a impressões sensoriais – deve-se ressaltar, no entanto, que a abordagem empirista aqui delineada compreende a sua forma mais ingênua e tosca de apresentação, o que é intencional, já que foge ao propósito deste trabalho discuti-la considerando suas formas mais elaboradas. A intenção é somente mostrar que para a gnosiologia empirista, seja ela menos elaborada ou mais elaborada, o conhecimento tem origem na experiência (CHALMERS, 2000).

Popper é um crítico severo da tradição empirista, denominada por ele de teoria subjetivista do conhecimento, por entender que a mesma se apoia nos supostos *dados objetivos* dos sentidos, os quais, na verdade, não são “dados”, mas hipóteses oriundas de nossas crenças sobre o mundo, das expectativas que se alimentamos a seu respeito. Tais crenças são criações nossas que, por assim dizer, ficam depositadas no *automatismo* de nosso intelecto como uma descrição fiel do mundo objetivo, até que este se contraponha a elas, frustrando nossas expectativas. Com isso, saímos do *automatismo* e passamos a nos perceber diante de um problema (ou vários) decorrente da expectativa (ou expectativas) frustrada, o qual exige de nós uma solução inteligente e criativa a fim de que possamos, novamente, confiar nossa vida cotidiana ao automatismo do intelecto. Assim sendo, não se pode fazer dos sentidos a fonte primária do conhecimento, já que eles estão condicionados às crenças que, explícita ou tacitamente, orientam o que observar. Descartes (1596-1650), filósofo e matemático francês, também crítico do empirismo, mas mantendo o compromisso com uma gnosiologia genética, isto é, com a busca de um princípio fundante e seguro do conhecimento, defende que o mesmo não pode ser desvelado pela lapidação dos sentidos. Assim, abandona a via sensorial, como fonte não confiável, e, pelo emprego da dúvida metódica, de caráter puramente *a priori*, chega à conclusão indubitável (segundo ele) de que o “eu”, como substância pensante, corresponde à base rochosa sobre a qual (assomada à dedução necessária da existência

de uma substância perfeita – Deus) é possível edificar todas as verdades caras ao senso comum, estando entre elas o saber científico. Popper é crítico também do racionalismo fundacionista, que confia à razão pura a capacidade de identificar um ponto arquimediano sobre o qual possa ser edificado, com segurança, o saber científico.

Admito que a crença na existência de si mesmo é muito forte. Mas não admito que ela possa suportar o peso de qualquer coisa semelhante ao edifício cartesiano; como plataforma de partida, é estreita demais. Nem incidentemente, penso que seja tão indubitável quanto Descartes (desculpavelmente) acreditava. (POPPER, 1975, p. 44)

Locke, Berkeley e mesmo o ‘cético’ Hume, e seus muitos sucessores (...) partilhavam com Descartes da opinião de que as experiências subjetivas eram especialmente seguras e, portanto, adequadas como estável ponto de partida, ou alicerce; mas confiavam principalmente em experiências de caráter observacional. (POPPER, 1975, p.44)

De acordo com Popper, a questão relevante da gnosiologia não reside na descoberta de uma fonte segura de conhecimento, seja ela, empírica ou *a priori*. Não importa a origem do conhecimento, que é uma questão de caráter psicológico e não, epistemológico. Importa saber, isto sim, como o conhecimento progride, como se pode passar de uma teoria menos verossímil para uma mais verossímil, ou seja, como se pode decidir de forma objetiva entre teorias concorrentes. Popper procura dar uma resposta a essa questão não elucidando a gênese do conhecimento e, sim, propondo uma metodologia de investigação que leve em conta a falibilidade de toda forma de saber que se pretenda fatural. Não existe, pois, na acepção popperiana, uma fonte segura de saber, já que todo conhecimento é conjectural, isto é, repousa sobre uma base hipotética, sendo passível, portanto, de vir a se mostrar falso.

Nesse sentido, Popper parte do senso comum, sem se preocupar com a sua fragilidade como fonte de conhecimento, e vale-se da crítica metodologicamente conduzida para testar as teorias tencionadas a descrever a realidade. Como realista, Popper entende que o senso comum é um bom ponto de partida, pois contempla preceitos básicos do realismo, tais como a crença de que o mundo existe independente de se estar ou não pensando nele, bem como a crença dualista de que a consciência não pode ser reduzida à condição de mero epifenômeno do cérebro. Por outro lado, é crítico do senso comum, quando este sustenta que, pelo uso dos sentidos, tem-se uma apreensão direta da realidade, ou seja, o mundo é o que se observa. A essa tese do senso comum, perfilhada, grosso modo, pela tradição empirista e denominada por Popper de *teoria do balde mental*, Popper contrapõe a *teoria do holofote*, cujo valor filosófico-educacional passa-se, agora, a considerar.

### ***3 Criar livremente e testar rigorosamente: uma proposta filosófico-educacional***

Ao propor a teoria do holofote como um contraponto à teoria do balde mental, Popper defende a tese de que não somos passivos no ato de conhecer, pois o holofote (ao contrário do balde, que se limita a armazenar o que recebe de fora) é seletivo quanto ao que vai focar, não ficando passivo diante do suposto *mundo dado*. Assim é tam-



bém o conhecimento, cuja formação depende da inserção intelectual ativa do sujeito cognoscente no mundo, confrontando seu repertório intelectual com o que o mundo efetivamente é, mas que se apresenta velado. Conhecer é, nesse caso, fazer um *recorte conceitual* do mundo, a partir de um determinado problema que seleciona o que observar, e, mediante testes empíricos criticamente planejados, desvelar hipoteticamente parte da realidade. Como não existe problema fora de um contexto teórico, toda observação pressupõe uma teoria, mesmo que ela seja tácita ou trivial.

Deste modo, podemos afirmar que cada observação é precedida por um problema, uma hipótese (...) por algo que nos interessa, por algo teórico ou especulativo. Por isto é que as observações são sempre seletivas e pressupõem alguma coisa como um princípio de seleção. (POPPER, 1975, p. 314)

Trazendo a teoria do holofote para o âmbito filosófico-educacional, propõe-se uma filosofia da educação de caráter liberal, isto é, baseada na liberdade de expressão, cujo respeito à autoridade não esteja condicionado ao *status privilegiado* de alguma fonte cognoscitiva específica, mas às argumentações que se mostrem racionalmente mais defensáveis que as suas concorrentes nos embates intersubjetivamente desenvolvidos. Não há, nesse caso, um saber privilegiado, imune a qualquer tipo de questionamento, já que todas as verdades postuladas devem ser vistas, metodologicamente falando, como conjeturas razoáveis, mas não como asserções indubitáveis. Se se quiser ser racional, deve-se ir aonde o argumento o levar, sem a preocupação de estar indo de encontro às doutrinas consagradas pela tradição. Essa proposta está longe de ser um dogma, já que ninguém é obrigado a ser racional; mas, sendo racional, deve-se valer da argumentação para defender as teorias propostas. Sabe-se que, com isso, não se pode convencer um irracionalista, tendo em vista que contra o irracional não existe argumento. Ser racional é, portanto, uma escolha, cuja justificativa prescinde de critérios racionais. Se é racional por opção, por ser livre e responsável pelo que se decide postular. Porém, uma vez feita a escolha de ser racional, não há como ignorar a relevância da argumentação na defesa das ideias perfileadas (POPPER, 1975).

Ser racional é, pois, outra importante característica de nossa proposta filosófico-educacional inspirada no modelo do holofote, sugerido por Popper em sua epistemologia. De acordo com esse modelo, deve-se ser racional na confecção de teorias, já que elas não são reveladas, e, sim, inventadas para resolver determinado problema com o qual se depara quando se tem suas expectativas frustradas. Um problema, nesse caso, não implica um obstáculo ao conhecimento; pelo contrário, possibilita o seu desenvolvimento, já que, por assim dizer, exige-se, para a sua solução, a elaboração de teorias dotadas de maior poder explicativo e, por conta disso, superiores às que sucumbiram com as expectativas frustradas. Deve-se, para tanto, fazer a distinção entre certeza e conhecimento, pois, em geral, são termos que erroneamente recebem o mesmo tratamento conceitual, o que acaba gerando uma confusão entre *o que se acredita saber* e *o que se sabe* (POPPER, 2006).

*O que se acredita saber* está para a *certeza* quanto *o que se sabe* está para o *conhecimento*. Veja a razão disso. Para tal propósito, é preciso, primeiro, mesmo que sucintamente, recorrer à ontologia popperiana. Popper defende uma metafísica pluralista,

composta por três mundos: o mundo 1, o mundo 2 e o mundo 3. O primeiro compreende todo o mobiliário natural, físico, que se encontra em nós e diante de nós (nossos corpos, as árvores; um livro ou computador, enquanto materiais brutos; etc.); o segundo compreende todo mobiliário subjetivo de nossa consciência (nossos pensamentos, sonhos e devaneios); o terceiro, por fim, compreende um produto do mundo 2, mas que, uma vez produzido, não é mais redutível a ele, assumindo autonomia em relação ao seu produtor (uma obra de arte, um livro, um programa de computador, uma teoria proferida ou escrita, ou seja, toda produção cultural). A teoria do conhecimento de senso comum tende a considerar, mantendo a terminologia popperiana, a existência de apenas dois mundos: o mundo 1 (a natureza) e o mundo 2 (nossa subjetividade), cuja relação entre eles se faz da seguinte forma: o mundo 2 apreende pelos sentidos o mundo 1 e o conserva em seu interior, à semelhança de um balde mental. Desse modo, somos passivos na aquisição daquilo que recebemos do mundo exterior, ficando o intelecto na condição de um recipiente vazio que vai sendo ocupado pelos *dados* exteriores absorvidos sensorialmente. Tal interpretação compreende uma epistemologia subjetivista, ou seja, da crença, tendo em vista o seu caráter genético (preocupado com a origem) e a sua fundamentação nas impressões sensoriais.

Pois o conhecimento científico simplesmente não é conhecimento no sentido do uso comum da palavra 'sei'. Enquanto o conhecimento no sentido de 'sei' pertence ao que chamo 'segundo mundo', o mundo de sujeitos, o conhecimento científico pertence ao terceiro mundo, ao mundo de teorias objetivas, problemas objetivos e argumentos objetivos. (POPPER, 1975, p. 110)

Assim, a epistemologia subjetivista assegura que o conhecimento está no sujeito cognoscente quando este, pela observação neutra e passiva do mundo exterior, acredita estar assimilando a realidade tal qual ela é em si mesma, de modo a ter certeza da verdade de suas representações mentais, já que estas procedem de fontes seguras (dados sensoriais) e, ademais, estão isentas de preconceitos ou juízos antecipatórios. De um ponto de vista educacional, valendo-nos dessa epistemologia, nossa tendência é acomodarmo-nos diante das informações recebidas, concebendo-as como dados indubitáveis, sem suscitar dúvidas quanto à veracidade do conteúdo assimilado – razão pela qual o educando não deve ser crítico em relação ao saber transmitido, e, sim, se esforçar para entendê-lo. Há, nesse caso, uma nítida distinção entre ensino e aprendizagem. O professor ensina porque tem certeza do que está ensinando, uma vez que acredita ter buscado o conteúdo do ensino na fonte certa; o aluno, por sua vez, acredita que está aprendendo quando, de forma neutra, recebe passivamente o conteúdo ministrado pelo professor.

Conhecer, no entanto, de acordo com a nossa abordagem, inspirada na teoria do holofote sugerida por Popper, é algo bem mais complexo que assimilar dados, independentemente de sua origem. A origem, em nossa acepção, não é relevante, pois implica limitar-se à relação binária entre o mundo 2 (subjetividade) e o mundo 1 (dos objetos materiais), prescindindo, por assim dizer, do mundo 3 (mundo cultural). Cabe-nos salientar que, sem levar em consideração o mundo 3, não conseguiríamos sair de uma abordagem epistemológica subjetivista, fundada na crença de que conhecer com-

preende um contato intelectual neutro e puro entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, ressaltando que, para tanto, faz-se necessária uma assepsia mental prévia a fim de que o intelecto não absorva *distorcidamente* a realidade. Já a admissão do mundo 3 rompe com essa relação binária (mundo 2 com mundo 1), estabelecendo um contraponto às conjeturas formuladas pelo mundo 2, por lhe oferecer um feedback sobre as suas incursões intelectuais no mundo 1, sugerindo possíveis retificações nas conjeturas formuladas. Com isso quer-se dizer que o mundo 3 é um fator indispensável para o desenvolvimento da crítica, pois, no seu embate com o mundo 2 e o reflexo disso no mundo 1, possibilita o crescimento do conhecimento em forma de espiral. Esse tipo de crescimento cognoscitivo é melhor compreendido quando se entende como ocorre a relação entre esses três mundos (POPPER, 2006).

O mundo 1 e o mundo 2 têm relação direta; mas este não é o caso, por exemplo, do mundo 3 com o mundo 1, que não se relacionam diretamente, e, sim, pela mediação do mundo 2, o qual interage diretamente com os outros dois. Em outras palavras, da natureza (mundo 1), por mecanismos incipientes de resolução de problemas, emerge a consciência (mundo 2), que, ao desenvolver sua autonomia, interfere na natureza, transformando-a. Isso ocorre graças ao emprego de uma linguagem dotada de funções altamente elaboradas, como a função descritiva e a argumentativa, que, quando exteriorizadas (mundo 3), tornam-se independentes de sua fonte geradora (mundo 2), não sendo mais redutíveis a ela e, ademais, sendo, por assim dizer, seu contraponto. Como resultado desse contraponto, o mundo 2 altera sua relação com o mundo 1, aprimorando-a.

Esse processo de crescimento do conhecimento não é linear e cumulativo, e, sim, complexo e revolucionário, na medida em que o dissenso, inerente à sua dinâmica de sucessivos contrapontos, incita o intelecto a não se acomodar ao “dado” (suposta apreensão direta da realidade) e, em razão disso, ser ousado na elaboração de conjeturas novas e desafiadoras, bem como submetê-las a testes cada vez mais rigorosos. “Por isso, tem-se cada vez mais deixado de encarar o processo de criação de conhecimento segundo o velho modelo cumulativista” (OLIVA, 1999, p. 14). No que concerne ao âmbito educacional, o educando é convidado a desenvolver uma conduta intelectual contraintuitiva, ou seja, a cortar o cordão umbilical que o liga às suas crenças, de modo a ser mais crítico em relação a elas do que o são os seus interlocutores.

A vida é regida não pela matéria inerte, mas pela imaginação. Porque existe a imaginação pode-se fugir das condições que são dadas. A imaginação é o que faz da vida um interminável processo de ensaio e erro. (...) os homens formulam modelos segundo enunciados simbólicos partilháveis pelo grupo social, que, durante a partilha, tem a chance de os criticar e os modificar. (NEIVA, 1999, p. 36-37)

Com a teoria dos três mundos, apresenta-se outra característica importante nesta proposta filosófico-educacional: a atitude realista, que permite ao educando perceber a fragilidade dos saberes instituídos, de modo a concebê-los como conjeturas razoáveis, mas, de modo algum, inquestionáveis, já que são produto de uma tríade não propriamente contraditória (tese, antítese e síntese), como sugere a dialética hegeliana, mas com características autônomas, as quais interagem por meio de contrapontos decorren-

tes das diferenças existentes entre elas. Nota-se que, nesse caso, não há um determinismo mecânico (dialética moderna) impondo uma trajetória formalmente rígida a ser percorrida (POPPER, 1976).

O modelo triádico popperiano, ao sugerir o crescimento do conhecimento em forma de espiral, acentua apenas o valor da pluralidade e, por conta disso, da diferença na promoção do desenvolvimento do saber. Desse modo, quanto menos apegado estiver, de um ponto de vista racional, às teorias que se propõe e mais crítico for às suas conjeturas, testando-as com rigor, mais próximo intuitivamente estará da verdade, sem se valer de nenhum viés rígido ou postulações dogmáticas.

A atitude realista é, por assim dizer, um antídoto contra as posturas rígidas e solipsistas, por entender que a realidade não é um “dado” imediato ou alguma coisa redutível às representações mentais, mas algo objetivo, no sentido de que independe de crenças, e do qual tem-se um conhecimento apenas parcial. O realismo, nesse sentido, propõe, antes de tudo, humildade intelectual para admitir o erro e aprender com ele, fazendo da verdade não um instrumento ideológico de dominação, e, sim, uma ideia reguladora de conjeturas tencionadas a perfilha-la. “Este ideal regulador de encontrar teorias que correspondam aos fatos é o que faz da tradição científica uma tradição realista: ela distingue entre o mundo de nossas teorias e o mundo dos fatos a que essas teorias pertencem” (POPPER, 1975, p. 265).

A atitude realista não é holística, por entender que o intelecto é seletivo na apreensão da realidade, condicionado que está ao problema que orienta a investigação, à semelhança de um holofote que, pelo interesse em causa, seleciona o objeto a ser focado. Assim, não se nega a objetividade do mundo (idealismo), nem se acomoda a uma conduta intelectual passiva diante dele (empirismo). A verdade do mundo é, por assim dizer, um conceito metafísico desafiador, que instiga a nossa ousadia, quanto à imaginação e criatividade, forçando-nos a testá-las criticamente. Aí reside a diferença entre *certeza* e *conhecimento*, “acreditar saber” e “saber”. A certeza, dada a sua natureza intrassubjetiva e acrítica, leva-se, ingenuamente, a acreditar que se sabe, por não ser crítico quanto à gênese do saber; no entanto, o conhecimento, dada a sua natureza intersubjetiva, leva a admitir que domina-se algum tipo de saber, mas este é tomado como falível e, portanto, provisório, já que tal admissão está condicionada ao âmbito público (e não ao privado), ou seja, à discussão crítica que se desenvolve livremente com os interlocutores.

Percebemos aqui, portanto, que é impossível interpretar como conhecimento no sentido clássico até mesmo as teorias científicas mais bem confirmadas. Nossas teorias científicas mais bem demonstradas e corroboradas são apenas conjeturas, hipóteses bem-sucedidas, e estão para sempre condenadas a continuar sendo conjeturas ou hipóteses. (POPPER, 2006, p. 60-61)

O saber, como conhecimento (não, como certeza), implica um conjunto de proposições logicamente articuladas entre si e tencionadas a oferecer algum tipo de informação passível de crítica. Nota-se, nesse caso, que *o que se sabe* distingue-se do que *se acredita saber* em razão de o primeiro não ficar limitado ao âmbito do mundo 2 (subjetividade), o qual, em virtude de seu caráter psicológico, não é criticável. Conhecer, por

compreender *o que se sabe*, passa a pertencer ao mundo 3 (objetivo) e, por conta disso, condicionado ao tratamento intersubjetivo da crítica racional, mostrando-se sempre suscetível de retificação. Esse entendimento do conhecimento como um saber provisório, proporcionado pela admissão do mundo 3 e representado pela manipulação de um holofote, sem desvinculá-lo, no entanto, de seu compromisso com a busca da verdade, justifica, por assim dizer, esta proposta filosófico-educacional, notadamente no que concerne ao binômio ensino/aprendizagem.

A ontologia tripartite de Popper possibilita-se suscitar uma filosofia da educação que respeite a diversidade cultural, sem resvalar na conduta cognoscitiva da incomensurabilidade, tão acalentada entre os filósofos de orientação relativista. Ao contrário destes, entende-se que a diferença, ao invés de ser um obstáculo ao diálogo, é o motivo precípua de seu fomento. De um ponto de vista racional, é sempre possível criar uma antessala a fim de, por meio de regras previamente acordadas, lapidar os enfoques diferentes de modo que os mesmos possam, a partir daí, encontrar um espaço dialogal profícuo, sem que haja perda de suas características fundamentais. Isso compreende o processo educacional que, valendo-se da diferença, possibilita a criação de algo novo e sempre suscetível de críticas e superação. O binômio ensino/aprendizagem, inspirado nessa abordagem falibilista, não se coaduna, portanto, com uma orientação educacional doutrinadora, que se serve de condutas pedagógicas restritivas ao cultivo da autonomia intelectual do educando.

O processo educacional depende largamente da parceria intelectual estabelecida entre educador e educando. Essa parceria tem assumido ao longo da história da educação diversas feições, no que concerne ao ato de ensinar e ao de aprender. Em geral, confia-se ao educador a função de ensinar e ao educando, a de aprender. Mas essa questão não se esgota aí, por estar irremediavelmente ligada à teoria do conhecimento da qual é derivada. Quando se parte de uma epistemologia subjetivista, a tendência é considerar como conhecimento o que o intelecto é capaz de apreender por meio dos sentidos. Assim, de um ponto de vista pedagógico, cabe ao educador transmitir ao educando o conhecimento diligentemente armazenado em seu intelecto. Obtendo êxito em tal empreendimento, ele estaria ensinando e o educando, aprendendo. Para isso, não basta apenas o educador dominar intelectualmente o conteúdo que pretende transmitir e, ademais, ser um bom expositor, faz-se necessário que o educando também participe do processo, esforçando-se para entender o conteúdo transmitido, de modo a absorver o máximo que puder. Nesse sentido, educador e educando têm claramente suas funções bem definidas, pelo fato de que cabe ao primeiro ser suficientemente competente e didático para transmitir o conteúdo e ao segundo, suficientemente esforçado e inteligente para entendê-lo.

Nesta proposta filosófico-educacional, inspirada no falibilismo popperiano, o conhecimento não é considerado algo a ser transmitido, pois decorre de uma construção intersubjetiva que depende de agentes cognitivos ativistas. Assim, no que concerne ao binômio ensino/aprendizagem, tanto o professor quanto o aluno estão, por assim dizer, num processo permanente de ensinar e aprender. Como um holofote, eles são seletivos quanto àquilo que ensinam e aprendem. Tal seleção está condicionada ao problema suscitado dentro do quadro de referência que cada um dispõe em seu acervo cognoscitivo, já que o problema não existe fora de um contexto teórico que justifique

sua formulação. O problema compreende um fenômeno emergente do mundo 3, que só se apresenta quando provocado pelas inquiuições do mundo 2 diante de suas tentativas infrutíferas de explicar os eventos do mundo 1. O educador deve, dentro desta proposta falibilista, levando em conta o grau de desenvolvimento cognoscitivo do educando, se valer de situações intelectualmente provocativas a fim de que o educando entre num estado do que pode-se chamar de desconforto intelectual e, a partir daí, buscar com seus recursos cognoscitivo uma possível solução do problema que o desafia.

Em tais situações, entrevejo um tipo de aprendizado que não se enquadra na definição funcionalista desse processo, que sublinha a sua função de ajustamento ao mundo. Ao contrário, a conjectura central deste texto ressalta o efeito desestabilizador da aprendizagem experimentada por pessoas dispostas a ousar ou correr riscos diversos, colocando até mesmo sua reputação científica em jogo, quando propõem conceitos, hipóteses e sobretudo teorias originais, que estejam em desacordo com as interpretações já aprovadas pelo *establishment* científico. (KRÜGER, 2000, p. 113)

A possível solução encontrada pelo aluno não precisa necessariamente corresponder à esperada pelo professor, já que todo aprendizado implica a construção de algo novo, do qual não se tem domínio prévio. Esse novo saber, fruto de um espírito criativo e ousado do aluno, bem como da parceria provocativa do professor, não se esgota em si mesmo, mas suscita novos problemas desafiadores que deverão, com muita imaginação e crítica, ser enfrentados, suscitando novas soluções, delineando o progresso do conhecimento em forma de uma espiral, ou seja, partindo de uma tradição, mas sempre a superando. Daí, a interpretação clássica do binômio ensino/aprendizagem, caracterizada pela transmissão de conhecimento, ser inadequada para abarcar o que se entende, aqui, por processo educacional.

Educar à luz desta proposta filosófico-educacional não é cultivar a reprodução do instituído, e, sim, promover o instituinte, por meio de recursos pedagógicos provocativos, pautados pelo estímulo à criatividade ousada de propor novas teorias mais próximas da verdade. Nesse caso, inspirado pelo falibilismo popperiano, este trabalho segue a pedagogia socrática de não se prender a um conteúdo pronto para ser ensinado, e, sim, considerar o ensino como resultado da estratégia pedagógica do aluno de transformar o saber recebido em um novo saber, que tenha a sua feição intelectual, e não a das fontes consultadas. Nesse sentido, quando o aluno está aprendendo, também está, por assim dizer, ensinando, já que, ao construir um saber novo a partir do que recebeu como ensinamento, esse novo saber certamente suscitará novos problemas que possivelmente não foram ainda contemplados. De modo semelhante, o professor, ao ensinar, estará também aprendendo, pois o *feedback* do aluno não será uma fotocópia do que ele ensinou, mas algo que contemple outras possibilidades interpretativas que escaparam ao *recorte conceitual* feito pelo professor quando tratou do tema em sala de aula. “Todas as pessoas criativas, a partir de um certo ponto, tiveram de aprender mais ou menos sozinhas, sem a ajuda de mestres” (KRÜGER, 2000, p. 121).

Assim, pode-se dizer, grosso modo, que a relação entre ensinar e aprender assemelha-se à relação entre liberdade e responsabilidade. Por exemplo, se João for livre para tomar alguma decisão, ele será responsável por ela; assim como, se ele for respon-

sabilizado pela decisão tomada, é porque foi livre o suficiente para tomá-la. Não há, portanto, como separar liberdade de responsabilidade. Da mesma forma isso ocorre com relação ao ensino e à aprendizagem, pois, no ato de ensinar, o professor não tem domínio sobre tudo que tenciona elucidar e, por conta disso, no processo de elucidação do conteúdo, ele se depara com situações heurísticamente promissoras, mas que só se revelaram no momento em que se dispôs a decodificar o conteúdo que tencionava ensinar ao seu aluno. Este, por sua vez, no processo de decodificação do conteúdo ministrado pelo professor, tende a fazer um recorte conceitual específico, que contemple os interesses e as perplexidades decorrentes de seu acervo cognoscitivo, oferecendo, dessa forma, uma nova maneira de se abordar o tema proposto. Desse modo, ensino e aprendizagem estão intrinsecamente envolvidos, não sendo possível separá-los, sob pena de se perder o que existe de mais nobre na educação, ou seja, a autonomia intelectual.

É, porém, irrealista esperar que todos os estudantes (...) venham a ser por igual criativos, ainda que sejam influenciados pelas ideias de Popper, mas é razoável supor que mesmo os que futuramente preferam ou só consigam dedicar-se à *ciência normal*, venham a desenvolvê-la de maneira mais engenhosa, desde que tenham passado por experiências universitárias mais enriquecedoras. Em cursos de pós-graduação, a filosofia da ciência de Popper poderia ao menos frear um pouco a clonagem intelectual que vem sendo intensiva e extensivamente praticada. (KRÜGER, 2000, p. 124)

#### 4 Considerações finais

Como se ressaltou ao longo deste trabalho, tencionou-se fazer uma análise crítica do binômio ensino/aprendizagem valendo-se do aporte falibilista popperiano. A partir daí, percorreu-se rapidamente o cenário gnosiológico da tradição empirista, considerando suas possíveis implicações no âmbito filosófico-educacional, notadamente no que concerne à relação entre ensino e aprendizagem. Para tanto, valeu-se de duas metáforas sugestivas, das quais Popper se serviu largamente em seus escritos para contrapor o objetivismo epistemológico, defendido por ele, ao subjetivismo epistemológico, atribuído à tradição empirista. Tais metáforas compreendem a representação do balde mental (empirismo) e a do holofote (falibilismo), sendo a primeira de caráter binário (sujeito e objeto; mundo 1 e mundo 2) e acrítica, e a segunda, de caráter triádico (mundo 1, mundo 2 e mundo 3) e crítica.

Com a metáfora do holofote e a ontologia popperiana dos três mundos interdependentes, esposou-se uma filosofia da educação de feição liberal, racional e realista, que se serve da crítica como o instrumento precípua da aprendizagem. Procurou-se mostrar que ensinar e aprender não são instâncias distintas da atividade educacional, como a pedagogia tradicional tende a considerar, já que se defende o conhecimento como uma construção de domínio público, não pertencendo a uma pessoa em particular ou a um segmento social específico. Assim, tanto o professor quanto o aluno têm uma contribuição importante a dar e que, por conta disso, ensino e aprendizagem se misturam numa parceria pedagógica entre educador e educando. Isso porque o conteúdo a ser ministrado pertence ao mundo 3, que surge do espírito criativo do mundo 2,

mas que, de forma emergencial, assume a feição de uma realidade autônoma, de modo a fazer um contraponto à subjetividade que o gerou.

Isto posto, entendendo o conhecimento como uma construção criativa, conclui-se o trabalho com quatro ilações filosófico-pedagógicas que possivelmente contribuirão para o trabalho dos professores em sala de aula, na medida em que tencionam desmitificar e aprimorar a relação entre educador e educando, substituindo o autoritarismo pela autoridade e o medo, pelo respeito. Nesse caso, professor e aluno serão parceiros ativistas no cultivo do saber, comprometidos em promover um ambiente intelectual propício ao advento de novas ideias, decorrentes do embate crítico e racional, responsável e aberto, bem como alimentado por um clima de confiança mútua.

Assim, estas ilações filosófico-pedagógica podem ser assim matizadas: 1) **Conhecer é um ato de criação, inovação.** Por isso, o professor deve cultivar no aluno um espírito de inquirição, de desconforto intelectual diante das verdades estabelecidas, entendendo-as como saberes provisórios, suscetíveis de questionamento. 2) **Conhecimento e dúvida são grandezas diretamente proporcionais,** ou seja, o conhecimento avança na medida em que o número de dúvidas aumenta. Nesse caso, é importante desmitificar o conceito de aprendizagem, que tradicionalmente implica a assimilação passiva do conteúdo ministrado. Na verdade, aprender é apropriar-se de um saber, conferindo-lhe um sentido novo, que registre a *feição intelectual* do aluno, evidenciando sua participação ativa no processo da aprendizagem. Para que isso ocorra, faz-se necessário que o aluno não tenha vergonha de exteriorizar suas dúvidas, valendo-se delas como recurso intelectual ativista de promoção de um novo saber. Se o aluno não vivenciar o estado mental da dúvida, o saber supostamente adquirido não passará de um mobiliário abstrato inerte, que ocupará o intelecto do aluno sem, no entanto, gerar conhecimento. 3) **O conhecimento é um saber intersubjetivo** e, por isso, não está numa pessoa em particular, mas é fruto de discussões racionalmente conduzidas. Assim, o professor deve atuar menos como um expositor e mais como um parceiro intelectual do aluno, auxiliando-o em sua passagem do nível intrassubjetivo (pensamento) para o nível intersubjetivo (conhecimento). 4) **O cultivo da humildade intelectual deve nortear o binômio ensino/aprendizagem,** pois favorece o desenvolvimento do espírito de tolerância e, conseqüentemente, a convivência entre ideias plurais. Ademais, a consciência de saber-se ignorante contribui para que as críticas sejam perfilhadas como *combustível intelectual*, sugerindo aventuras heurísticas mais profundas e desafiadoras.

### *Referências*

BACON, Francis. Novum Organum. In.: *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

CHALMERS, A. F. *O que é ciência, afinal?*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

KRÜGER, Helmuth R. Aprendizagem e pesquisa científica. In.: GRANATO, Teresinha A. C. (org.). *A educação em questão: novos caminhos para antigos problemas*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HUME, David. *Tratado da natureza humana*. São Paulo: UNESP, 2001.



NEIVA, Eduardo. *O racionalismo crítico de Popper*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

OLIVA, Alberto. *Ciência & sociedade: do consenso à revolução*. Porto Alegre: EDIPU-CRS, 1999.

PELUSO, Luis Alberto. *A Filosofia de Karl Popper: epistemologia e racionalismo crítico*. Campinas: Papirus, 1995.

POPPER, Karl R. *Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

\_\_\_\_\_. *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976.

\_\_\_\_\_. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1989.

\_\_\_\_\_. *Em busca de um mundo melhor*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

# As representações das famílias de crianças frequentadoras do 1º ciclo do ensino básico com necessidades educativas especiais

---

**Ernesto Candeias Martins**

Doutor em Ciências da Educação – área da História da educação Social/Teoria da Educação. Docente do ensino superior politécnico do Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Educação.

E-mail: [ernesto@ipcb.pt](mailto:ernesto@ipcb.pt)

**Resumo:** É importante a escola inclusiva e a família no apoio educativo ao desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, pois esse desenvolvimento poderá ser condicionado pela relação 'escola-família', pela formação dos professores, de modo a melhorarem a comunicação, a participação, a socialização relacional e o envolvimento dessas crianças em contexto de sala regular. O estudo realiza-se numa escola portuguesa do 1.º Ciclo do ensino básico, utilizando a metodologia do paradigma interpretativo, para compreender como se processa a relação educativa escola-família. Aplicaram-se as técnicas de recolha de dados, observação documental, natural e participante e a entrevista semiestruturada a dez famílias de filhos com necessidades educativas especiais. Analisaram-se os dados pela triangulação e análise de conteúdo, estabelecendo 6 categorias de análise interpretativa. Conclui-se que há necessidade de mudança da escola, melhor formação dos professores, melhoria nos apoios e recursos, capacitação dos pais para uma comunicação mais eficiente, um envolvimento e uma participação mais responsável.

**Palavras-chave:** Escola inclusiva. Educação especial. Necessidades educativas especiais. Escola-família. Ensino básico.

**Abstract:** The inclusive school and family are important for educational support to the development of children with special educational needs, because this development may be conditioned to the school-family relationship, to the training of teachers in order to improve communication, in order to improve communication, participation, relational socialization and involvement of these children with regular learning classes. The study takes place in a Portuguese school in the first Cycle of basic education, using the methodology of interpretative paradigm, to understand how the educational relationship school-family occurs. We applied the techniques of data collection, documentary, natural and participant observation and the semi-structured interview with ten families of children with special educational needs. We analyzed the data by triangulation and content analysis, establishing 6 categories of interpretative analysis. We concluded that a change is necessary in schools, better training of teachers, improvement in resources and support, support and empower the parents to a more effective communication, involvement and a more responsible participation.

**Keywords:** Inclusive School. Special education. Special educational needs. School-family. Basic education.

---

## 1 *Considerações iniciais*

No mundo das deficiências, vigora o ‘negativismo’, o ‘pessimismo’ e a resiliência às mudanças, em que cada dia é uma luta constante, quer para as famílias quer para a escola, em benefício das crianças com necessidades educativas especiais (a partir de agora NEE) (SOMMERSTEIN & WESSELS, 2008). Esses ‘papéis’ assumidos pelos pais e professores ocupam o quotidiano familiar e escolar, numa escola dita para todos (inclusiva), como também os diferentes papéis e funções eles têm que desempenhar para colmatar uma sobrevivência nessa realidade: os pais na procura de dar qualidade de vida aos seus filhos, os professores desenvolvendo qualidade nas suas intervenções e, partindo delas, conferirem qualidade de vida aos seus alunos. Essa imagem percetiva parece espelhar claramente o papel ativo que cada professor (regular, apoio e educação especial) desempenha enquanto interveniente socioeducativo, da mesma forma que deixa transparecer as influências individuais de cada agente educativo, não só na evolução da sociedade, mas também no funcionamento das suas instituições educativas. Como referem Sommerstein e Wessels (2008, p. 417), é necessário que lutemos para “interromper o ciclo de ignorância da sociedade, (...) permitindo aos outros acesso às informações (...) para que possam participar um pouco dos dons e das realizações” das crianças com NEE.

É árdua a realidade que as famílias de crianças com NEE enfrentam quotidianamente na escola e fora dela. Isso se mostra perceptível nos trajetos dessas famílias, unidos às características das crianças com NEE, desde que ingressam na escola regular, de modo a compreender o papel da escola e dos professores, o percurso de vida dessas crianças e das suas famílias. Haverá que reconhecer as potencialidades das NEE, alterando as mentalidades, pois o preconceito surge da ignorância, porque sem compreensão não existe a solidariedade (SANTOS, 2009). Nesse trabalho escolar e familiar, que implica mudança, haverá que transformar essas expectativas dos professores e dos pais, em expectativas realistas (MANTOAN, 2003). A criança é o elemento base da relação que se estabelece entre a escola e a família. Cada um dos intervenientes dessa relação possui anseios e aspirações distintas, que variam consoante o contexto em que cada um se insere. Os preconceitos e os comportamentos discriminatórios da sociedade podem conduzir a um afastamento social dos pais e, simultaneamente, das crianças com NEE, visto que um dos fatores que mais influencia a “reação dos pais face à criança com deficiência pode ser a atitude dos outros, que ao colocarem os pais em situação de embaraço, os conduzem a um conseqüente afastamento social” (PEREIRA, 1998, p. 32).

Daí situar-se no paradigma ecológico uma vez que o ser humano se desenvolve na interseção de diferentes planos pessoais e sociais (PORTUGAL, 1992). Num plano mais generalizado, pode-se referir que as relações que se estabelecem, pelo menos entre dois intervenientes, influenciam e são influenciadas pelo contexto em que ocorrem, pelos seus intervenientes, bem como pelo contexto natural da situação e de cada um dos intervenientes. Sabe-se que os fatos sucedem-se numa cadeia de acontecimentos repleta de ligações e influências, e não podendo negar esta evidência pareceu importante destacar e refletir sobre o paradigma ecológico. Na verdade, o contexto ecológico da família, o ‘background’ cognitivo e social dos pais e as suas condições económicas variam na proporção direta do número de famílias, ou seja, as reações à situação de ter

um filho com NEE e as estratégias de resolução podem ser diversas, tão diversas quanto o número de famílias (COUTINHO, 2004).

Pretende-se abordar a relação das famílias de filhos com necessidades educativas especiais com a escola (inclusiva), de modo a contribuir para uma melhor compreensão dessa relação. O problema que norteia este estudo, de caráter qualitativo, é o de saber os moldes em que se efetua o relacionamento da 'escola-família', com filhos com necessidades educativas especiais, frequentando o 1.º ciclo do ensino básico, num Agrupamento de Escolas.

Os objetivos que constituem as questões de investigação são os seguintes: compreender como se estabelece a relação entre a escola e famílias de crianças com NEE, numa escola urbana portuguesa de Castelo Branco; analisar as expectativas das famílias quanto à relação com a escola; perceber as experiências de vida das famílias com filhos com NEE, no âmbito escolar (valorizar as ações e estratégias pedagógicas); identificar as dificuldades das famílias no envolvimento e participação desejado com a escola.

As perceções ou representações dos pais ou encarregados de educação, dessas crianças com NEE, variam conforme a experiência de vida e o conhecimento do mundo que cada família detém. Refletir-se-á sobre a legislação existente de educação especial, a abordagem às NEE (NIELSEN, 1999), além de analisar o paradigma ecológico e sistêmico, no qual se desenvolveu a teoria da ecologia do desenvolvimento humano de U. Bronfenbrenner (CORREIA, 1999; SANTOS, 2009), já que a família, como a escola, é sistema, para além de conhecer o envolvimento parental (SILVA, 2002).

## ***2 Teoria fundamentada na relação escola-família de crianças com NEE***

O desenvolvimento humano, globalmente, é visto, segundo a teoria ecológica do desenvolvimento humano, como o processo pelo qual o sujeito adquire uma conceção mais alargada e diferenciada do ambiente ecológico, tornando-se motivado e apto a desenvolver atividades, que permitam alterar as propriedades desse ambiente (PORTUGAL, 1992). Assim, o corpo cresce e o comportamento altera-se, sendo a maturação neurológica a que produz essa maturação evolutiva, que, com a adequada mediação, promove a autonomia social do indivíduo.

### *2.1 Envolvimento parental e da família*

A família, como unidade de conduta social significativa, tem sofrido alterações notáveis, que afetam consideravelmente o seu desenvolvimento, quer na estrutura quer nas suas funções e interações (FEBRA, 2009). Santos (2009, p. 31), citando a Seraceno (1992, p. 12) a propósito do conceito família, afirma que "a família revela-se como um dos lugares privilegiados de construção social da realidade", ou seja, a família recria, na sua dinâmica, a realidade social em que está inserida, na qual as crianças aprendem as ferramentas necessárias para funcionar em sociedade, para crescerem e se desenvolverem. De fato, a família constitui o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence, sendo as fronteiras individuais fluidas, já que tudo o que acontece com um dos

membros afeta diretamente os outros (NIELSEN, 1999). Sendo um grupo que se caracteriza pela residência em comum, pela cooperação econômica e pela reprodução, a família manifesta-se como um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os fatos do quotidiano, individualmente, recebem o seu significado (FERREIRA, 2006).

Sabe-se que é na família onde se iniciam as relações sociais, podendo proporcionar à criança com NEE um ambiente favorável de crescimento e desenvolvimento. A influência da família no que concerne ao desenvolvimento da criança dá-se através das relações estabelecidas por meio de uma via fundamental: a comunicação. Para a família, a presença de um filho com NEE requer um trabalho de fortalecimento e flexibilização da dinâmica familiar para a promoção do desenvolvimento global e inclusão social desse filho (POLAINO-LORENTE, 1997).

As estratégias que as famílias elegem para a educação de uma criança com NEE procedem diretamente das características estruturais e funcionais de cada uma delas. Cada família no seu conjunto apresenta diferentes percepções e entendimentos da realidade, da mesma forma que cada uma delas tem diferentes expectativas e recursos. O próprio *background* de cada família varia na proporção direta do número de famílias, embora haja acontecimentos ou vivências transversais a todas elas (COUTINHO, 2004).

De fato, reconhecem-se nas famílias com crianças com NEE determinadas reações por fases. Embora o número de fases varie por autor (PACHECO, EGGERTSDÓTTIS, MARINÓSSON, 2007), pode-se estabelecer as que são transversais, salvaguardando a existência de casos em que os pais não conseguem ultrapassar as dificuldades, não alcançando, por isso, uma aceitação plena da situação, que são: fase do choque inicial; fase da negação; fase da reação; fase de adaptação.

Já foi dito que a família constitui-se no elemento crucial no processo de desenvolvimento da criança com NEE, pelo que parece lógico que a escola lhe atribua a devida importância na tomada de decisões, nomeadamente na intensificação da participação dos pais no processo educativo (SANTOS, 2009). O envolvimento parental implica o suporte fundamental para a intervenção com as crianças, sejam elas NEE ou não. Daí a importância que a família ganha na dinâmica da educação especial, desde o processo de avaliação ao processo de intervenção (MEDEIROS, 2009). Há, pois, uma crescente necessidade de centrar as intervenções nas crianças e nas suas famílias, pelo fato do contexto familiar ser o primeiro que a criança conhece e com o qual contata quotidianamente. As condições que a família possui e possibilita à criança interferem no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Destacando a teoria de Epstein (1987), observa-se que a autora identifica na família, nomeadamente nos pais, um dos elementos-chave para a construção de uma educação de qualidade, em que a relação família-escola passa a ser compreendida como um cenário a ser explorado e aplicado de acordo com as necessidades de cada instituição e pais (MENDONÇA, SANTOS, FERREIRA, 2007). Parece pertinente refletir se há professores que são pais e pais que são professores. Se se debruçar sobre esta constatação ver-se-á como é ténue a fronteira que separa essas duas funções. Ou seja, se como professores refletirmos sobre essas duas funções, talvez consigamos perceber que entre o ser pai e o ser professor existe também uma clivagem social de papéis, pelo que devemos empenhar-nos mais na relação escola-família, contribuindo

para a dinamização do envolvimento parental, que pelo já dito anteriormente se reveste de grande importância para as NEE. Uma boa comunicação propicia um melhor relacionamento entre a escola e as famílias, dado que o cerne do envolvimento dos pais/família reside numa boa comunicação. O reconhecimento de ambos os intervenientes valoriza a sua relação (MEDEIROS, 2009). A comunicação é a possibilidade que todos têm para objetivar e concretizar as suas ideias e pensamentos. A sua compreensão confere eficácia à comunicação. Neste estudo, importa que as mensagens transmitidas pela escola/professores sejam bem compreendidas pela família para que se desenvolva uma comunicação eficaz. Para a escola perceber se as suas mensagens são precisas, deve manter uma boa relação com as famílias, o que implica empenho, interesse, abertura e disponibilidade por ambas as partes. O diálogo comunicacional facilita a identificação de problemas e, conseqüentemente, promove boas relações e parcerias (BERNARDES, 2004).

## 2.2 O papel da escola dita inclusiva

Lima (1992), citado por Homem (2002, p. 35), revê, historicamente, a escola “como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o papel educativo”. A instituição escolar está mergulhada na sociedade e, por isso, a cultura que nela penetra impõe valores, normas e costumes. Atualmente, a escola reflete a heterogeneidade da sociedade, apresentando-se como uma instituição social pretensamente inclusiva. Há a necessidade, cada vez mais premente, de se repensarem as necessidades educativas especiais, quer pela valorização profissional dos professores quer pela estimulação que a escola, através dos seus responsáveis e profissionais da educação, que podem inculcar nas famílias. D. Rodrigues (2006, p. 306) identifica a característica da diferença tanto nos alunos como nos professores, uma vez que “ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns”. Essa percepção exige da parte da escola e dos professores uma postura de abertura, reflexão e reformulação constantes: “[...] os professores são encorajados a adotar uma atitude reflexiva face à sua própria prática; os professores são encorajados a aprender com a sua própria experiência e a experimentar novas maneiras de trabalhar, paralelamente e em conjunto com alunos e colegas” (AINSCOW, 1998, p. 39). Essas características advêm não só duma boa formação dos professores, mas também da própria estrutura organizativa e de gestão escolar, promovendo o estímulo e a valorização profissional.

## 2.3 A base interpretativa: paradigma ecológico – sistémico

O paradigma ecológico e sistémico revela um quadro conceitual que apoia o entendimento da interação sujeito – mundo, “ressaltando o dinamismo, a capacidade de estruturação e de criação do sujeito no/ do ambiente em que se encontra” (PORTUGAL, 1992, p. 7). Nessa perspectiva de desenvolvimento, percebe-se que o comportamento e o desenvolvimento humano só se explicarão no quadro da interação mútua entre o sujeito e o seu ambiente ou contexto, dando-se especial realce aos contextos socioculturais. De fato, torna-se evidente a importância que este paradigma presta ao

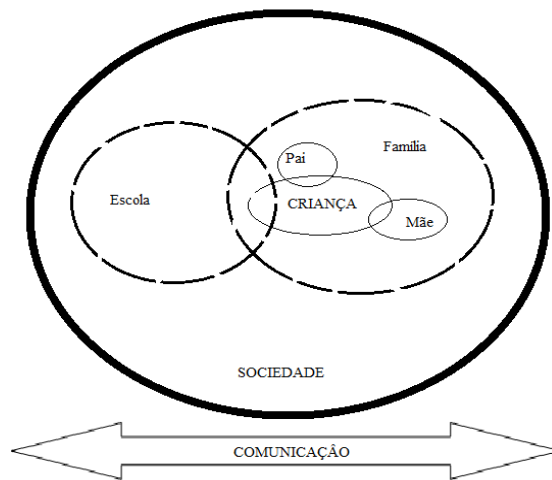
processo de interação do sujeito com os meios naturais que o rodeiam, em detrimento do simples resultado final dessa mesma interação. Realçou-se a importância de cada contexto no processo de desenvolvimento, individual e/ou em conjunto com outros contextos, mais ou menos imediatos ou vastos. Todas as relações e interações contribuem de alguma forma para o desenvolvimento e crescimento do ser humano. Nesse sentido, o desenvolvimento não depende só dos contextos imediatos, mas antes engloba inter-relações entre vários contextos mais latos, sociais e institucionais.

Note-se que essas inter-relações influem no sujeito, nos seus contextos imediatos e nos contextos mais abrangentes. A situação do sujeito num contexto, que lhe é mais próximo, projeta a sua relação em contextos mais abrangentes. No caso desta pesquisa, e tendo em conta a família como um “sistema e um conjunto de subsistemas que está inserida num suprassistema que é a Sociedade” (FEBRA, 2009, p. 19), pode-se afirmar, à luz deste paradigma, que as relações que se estabelecem entre os familiares influenciam os mesmos individualmente, influenciam o *sistema família* como um todo, e influenciam as relações individuais e as relações do sistema com outros sistemas (MANTOAN, 2003).

Por outro lado, ao colocar a criança no centro do contexto ecológico família e no contexto ecológico escola, implica dizer que a criança se enquadra numa rede complexa de relações pelas quais se vai desenvolvendo. Esse desenvolvimento decorre das interações que a criança estabelece com a família e com o meio que a envolve. No caso das crianças com NEE, elas têm na família o primeiro contexto natural de suporte e apoio. Mas acontece que a família também necessita ou necessitará de sustentação e acompanhamento, quer dos pais ou familiares como da sociedade e das instituições da sua tutela. A entrada na escola é uma transição ecológica que afeta não só a criança como também a família, da mesma forma que afeta também o contexto de “chegada” à escola. Uma vez que a criança e a sua família terão que fazer adaptações perante este acontecimento, também a escola o terá de fazer, pois só assim poderá possibilitar respostas às necessidades das crianças com NEE, à sua família, aos seus colegas (aula regular), aos professores, ao ambiente escolar, entre outros. A disponibilidade, o acompanhamento e o envolvimento são a luz da teorização deste paradigma, ingredientes essenciais e imprescindíveis para alcançar bons resultados de aprendizagem, como relações pessoais, como a possibilidade de criar bons contextos de desenvolvimento (SANTOS, 2009).

Parece importante o esquema (Figura 1) representativo das relações que se estabelecem entre a escola, a família e a criança (NEE). A família constitui-se como um contexto de interação integrado com vários contextos, sendo um sistema que interage com diferentes sistemas, que possibilita a interação com o meio na procura do crescimento e do desenvolvimento (GUERRA, 2000). A criança está no centro destes dois sistemas, identificando-se nela o elemento de comunicação entre eles, uma vez que este elemento comunica e reflete para cada um dos sistemas o que acontece no outro (LOPES, 2007, p. 159-162). Coutinho (2004, p. 63) destaca na base deste esquema que “o envolvimento ativo dos pais, no processo de intervenção com os seus filhos, surge como uma forma inequívoca de potenciar e maximizar o desenvolvimento da criança”.

**Figura 1** - Interações e relações entre os elementos do sistema família, entre os sistemas família e escola e entre estes dois sistemas e o sistema sociedade.



**Fonte:** Elaborado pelo autor

As perspectivas sistêmicas abordadas sobre a família são primordiais para o trabalho desenvolvido pela escola e pelos professores com as famílias com filhos com NEE, uma vez que refletem a importância de centralizar ações e práticas na criança, no contexto familiar e ambiental, ou seja, no seu contexto ecológico. Para tal, exigem-se competências e aptidões dos profissionais de educação, favoráveis à dinâmica da comunicação, pois a relação que se estabelece entre a escola-família assenta na “partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (CORREIA, 1999, p. 153).

Ultimamente, verificou-se um crescente reconhecimento da necessidade de cooperação entre a escola-família, pela construção e dinamização de uma relação de igualdade entre pais e professores. Essa colaboração tem como objetivo melhorar o entendimento recíproco e o apoio para a educação das crianças NEE, destacando fortalecimento da comunicação, da participação na tomada de decisões e o reforço dos múltiplos métodos de intervenção.

### ***3 Metodologia e estratégias de pesquisa***

A metodologia utilizada neste estudo situa-se na metodologia qualitativa, uma vez que se procura compreender os mecanismos, o funcionamento de certos comportamentos, atitudes e funções. É caracteristicamente hermenêutica, dado que se procede à interpretação de entrevistas (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005). Pretende-se refletir e indagar sobre a relação escola-família, até porque os paradigmas associados à investigação qualitativa assim o promovem – paradigmas interpretativo, naturalista, construtivista (BOGDAN & BIRKLEN, 1994), aspirando-se à compreensão dos acontecimentos, penetrando no discurso pessoal e social dos sujeitos. Estabeleceu-se uma relação próxima e intrínseca entre a recolha e a análise de dados, desenvolvem-



do a interação entre o investigador (entrevistador) e o foco de investigação (entrevistados), pois esta metodologia é interativa.

É da “relação” anteriormente referida que se chegou a uma quantidade manuseável de unidades significativas, dando sentido aos dados, reduzindo as notas de campo, as observações (naturais, documentais), a observação participante, as explicações e justificações, mais ou menos repetidas, para chegar a essas unidades significativas. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para compreender o sentido do fenômeno em estudo, tal como é percebido pelos participantes da investigação e que usa para fazê-lo a “dinâmica da co-construção de sentido que se estabelece entre o investigador e os participantes” (SAVOIE-ZAJC, 2003, p. 279). Foi nesse sentido que se pareceu ser o instrumento mais adequado à recolha de informações suscetíveis de análise de conteúdo e interpretação.

Partindo desta questão de investigação, foi delineado um esquema da entrevista e deu-se início aos contatos com as famílias, pois tal como menciona Savoie – Zajc (2003, p. 289) o investigador deve ter em conta dois cuidados: “o da planificação de um esquema de entrevista e a escolha dos respondentes suscetíveis de possuírem uma competência relacionada com o objeto de estudo”. Antes de elaborar o guião definitivo da entrevista, procedeu-se à sua validação, através dum pré-teste ao esquema da entrevista, pois, como realça Savoie – Zajc (2003, p. 289) dum esquema de entrevista, considera que “(...) é um guia no qual o investigador identifica os temas, os subtemas e as questões de orientação a fim de recolher dados pertinentes para a investigação”. Esse pré-teste foi realizado a três pessoas que reuniam as características adequadas ao estudo, mas que não fizeram parte da amostra final de entrevistados. Das elações e reflexões sobre este exercício, em paralelo com os pareceres de três juizes especialistas em investigação e educação especial, avançou-se para a elaboração do guião de entrevista a operacionalizar.

A amostra de entrevistas realizadas a famílias com crianças com NEE, a frequentarem o 1.º Ciclo do ensino básico numa escola urbana, foi composta por 10 famílias (oito mães e dois pais; faixa etária entre os 31 e 40 anos de idade - média de idade de 37 anos; maioritariamente empregadas 80%; com nível de estudos entre o 1.º e 3.º ciclo ensino básico). Estabeleceram-se com elas vários contatos prévios e informais, de modo a interessá-las pelo estudo. Posteriormente, efetuaram-se com todas as famílias contatos pessoais preliminares com o objetivo de se realizar, durante 2012 (janeiro a março), a formalização das entrevistas (protocolo e termo de consentimento), no contexto escolar de frequência das crianças com NEE. As entrevistas foram gravadas em registo áudio e, posteriormente, reproduzidas por escrito, sendo validadas pelas próprias famílias, pois os dados colhidos deverão procurar refletir objetivamente o que os entrevistados responderam (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2005). As entrevistas foram realizadas em locais acordados com cada um dos respondentes, tendo em conta a sua disponibilidade e tendo, também, em atenção às características do espaço escolhido em si, de preferência reservado, acolhedor e sem interferências exteriores (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Seguidamente, procedeu-se à análise e interpretação dos dados. Consoante à disponibilidade das famílias, o respondente variou no grau de parentesco com a criança (pai ou mãe ou tutor) (MEDEIROS, 2009).

#### 4 Análise e interpretação dos dados

Tendo em conta os critérios de reflexão do estudo, as famílias entrevistadas tiveram em comum a característica de ter crianças com NEE a frequentar o 1º ciclo do ensino básico, numa escola urbana, de forma a centrar nesse nível de ensino a experiência das famílias no que diz respeito à relação que cada uma tem mantido com a escola. Procedemos à análise detalhada de cada uma das entrevistas devidamente numeradas e à sua análise de conteúdo, de onde estabelecemos uma série de categorias e subcategorias compostas por diversas unidades de sentido (semânticas) delas representativas. A cada uma das entrevistas fizemos corresponder uma letra de A a J, codificando-as de forma a facilitar, não só a sua análise, mas também a organização e identificação das respetivas unidades de sentido nas diversas categorias aferidas. Essa codificação permitiu também garantir o anonimato das famílias entrevistadas e a confidencialidade das informações recolhidas.

Mantendo presente o problema fundamental deste trabalho, bem como os seus objetivos, começamos por direcionar a análise para as informações recolhidas no que se refere à perceção que as famílias entrevistadas têm da sua relação com a escola. As categorias que sobrevieram dessa análise foram equacionadas tendo em conta a perceção da relação denotada pelas famílias, nomeadamente no que respeita: i) à identificação e caracterização do primeiro contacto com a instituição escolar; ii) às estratégias e procedimentos adotados pela escola para promover e fomentar a relação; iii) à perceção da relação em si mesma, identificando aspetos da instituição escolar valorizados pelas famílias; iv) às forças e obstáculos que em opinião das famílias têm vindo a caracterizar o seu envolvimento; v) e, aos contributos da escola para o desenvolvimento do envolvimento da família.

As experiências anteriores e todos os serviços que contactaram anteriormente condicionaram as famílias, positiva ou negativamente, quanto a este novo momento. Em geral as famílias referem o vazio de objetivos por parte da escola. Eis as 6 categorias de análise:

\*-1.ª Categoria -Primeiros contatos: Se existisse uma preparação prévia a este primeiro contato dos pais com a escola do 1º ciclo de ensino básico, poder-se-ia atribuir-lhe objetivos. No caso das famílias entrevistadas, algumas delas (A, D, F) identificam como objetivo destes primeiros contatos o ato de matricular a criança. O primeiro contato das famílias com a escola deve ser por isso alvo de um maior e melhor planeamento, que permita à escola esboçar uma aproximação estruturada e mais positiva às famílias. Se fosse alvo de um planeamento diferente, possivelmente este primeiro contacto seria mais rico e completo, e não tão técnico, administrativo e impessoal (BERNARDES, 2004; SANTOS, 2009).

O aspeto mais valorizado pelos pais nesta ocasião foi, por um lado, a receptividade demonstrada e, por outro, apesar das expectativas iniciais, o fato de ter corrido bem (abertura dos responsáveis e professores). Duas famílias evidenciaram a importância que o contato inicial teve para elas, referindo que "*fiquei mais descansada*", porque "*correu muito bem*" (família A e B), mas principalmente porque a professora foi "*muito receptiva*" e a pôs "*à vontade*" (família A). A exceção de duas famílias (C, E), todas as outras valorizaram este primeiro contato, destacando a receptividade e abertura, por

ter corrido bem e por ter sido bom. Nesta categoria, sete famílias estabeleceram contatos com a professora, que depois ficou com o seu filho, aliás, em alguns casos, a figura do professor é recorrentemente referida nos seus discursos coletivos. A importância que as famílias atribuem ao professor é muito elevada.

\*-2.<sup>a</sup> Categoria – Percepção da relação ‘escola-família’. Quase todas as famílias mostraram possuir uma percepção geral “muito positiva” (família G) de relação adequada, um envolvimento isento de problemas (família F), dado que expressões como “*não tenho problemas*” (famílias B, C, D, G, H, J), “*falo à vontade*” (famílias B, E, H, I, J), e “*perfeitamente à vontade*” (família I) são recorrentemente repetidas nos discursos registrados.

Embora seja apenas abordada explicitamente por duas famílias, parece-nos importante referir a valorização que é dada à receptividade da escola, através dos seus profissionais, para fomentar e desenvolver o envolvimento das famílias. Enquanto uma das famílias afirma que a professora é “*muito receptiva*” e “*está sempre aberta*” (família I) para os receber, a família G valoriza o fato das várias pessoas da escola, com quem fala, “*se mostrem recetivas e boas*”.

Tendo em atenção as percepções da relação entre a família e a escola desde o início até ao momento atual, parece-nos importante destacar que a qualidade dessa relação se tem mantido e, em alguns casos, tem mesmo melhorado, pois não só é novamente expresso pelas famílias o desejo de que a relação “*continua igual*” (família J), como também é reforçada a mensagem da existência de uma boa relação comunicacional. Salientamos que o fator continuidade foi expresso por algumas famílias (C, E, H), uma vez que o envolvimento das famílias na escola, tendo por base relações de qualidade, só é possível se houver continuidade nessas relações.

É de destacar a importância conferida à figura da professora na evolução positiva da relação entre esta família e escola, “*(...) é assim há coisas que eu vejo que não há nas outras salas, mas isso tem que ver com a professora (...) não vejo isso em mais lado nenhum*” (B). Parece-nos que este interlocutor é percecionado pela família como um agente diferenciado no seu envolvimento com a escola porque lhe confere segurança decorrente da continuidade da interação. O empenho dos professores é valorizado quer para com as crianças com NEE, quer para com as próprias famílias, pois promove o relacionamento e o envolvimento (família E).

A formação dos professores é tida como uma mais valia para o trabalho com as crianças e para a valorização da participação parental na escola. As famílias consideram-na importante, pelo menos para que os professores estejam mais capacitados e informados, não só para trabalharem com os seus filhos, mas também para “*saberem do que estão a falar*” (família D).

As famílias narraram possuir conhecimentos sobre a importância vital do trabalho em equipe, reconhecendo o seu contributo para o desenvolvimento harmonioso das crianças pois “*todos contribuem para o desenvolvimento dele*” (família G), e além disso “*a escola é tudo (...) não são só os professores (...) mas antes todas as pessoas que lá trabalham*” (família D), “*a escola não é só uma professora, são os responsáveis e as auxiliares*” (família B).

O trabalho em equipe constitui um contributo positivo para o desenvolvimento das crianças com NEE, para a escola e para a sua relação com as famílias (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 65-74). Da mesma forma, também o diálogo entre pais/família e

professores representa uma porta aberta para a troca bilateral de informações (famílias A, G, J). Atenção na relação da professora para com as famílias e para com a diferença, e a honestidade na partilha de informações relativas às crianças promovem o relacionamento e a parceria 'escola-família' (RODRIGUES, 2006), sendo que a professora do ensino regular é identificada como o elemento mais dinamizador da relação e como fator central do processo de comunicação (famílias B, H, I).

Na opinião de todos os entrevistados, a família apresenta um papel muito mais ativo que a escola no que diz respeito à iniciativa de contactos. Duas famílias (família A e C) identificam mesmo na instituição família a responsabilidade de iniciar e manter esse contacto. Segundo elas, a continuidade e a periodicidade do contacto favorece a relação, contribuindo positivamente para a mesma. Já a continuidade pedagógica, embora apenas referida pela família H, é vista como fator de progresso para a sua relação com a escola e para o desenvolvimento da criança (SOMMERSTEIN & WESSELS, 2008).

\*-3.<sup>a</sup> Categoria – Fragilidades no envolvimento. Para as famílias, a escola ou não apresenta, ou se apresenta são poucas iniciativas de convites à família, o que revela uma falha no aspeto da formação dos professores e nos horários escolares, que são pouco flexíveis e de certo modo incompatíveis com as famílias, quando comparados com os das famílias de alunos normais. Por outro lado, existem pais, os "outros pais", aos quais falta interesse pelos filhos, que relegam a escola para um papel meramente "cuidador" e que não procuram ter uma relação com ela e alguns que não aceitam eles próprios os seus filhos. Parece-nos que as famílias não encontram nos profissionais da escola a preparação e formação desejada, constituindo um fator que influencia a prestação da escola junto dos seus educandos (famílias B, D, E, F). Afirmam que, para além de saber ser professor, devem colaborar com os alunos e com os seus parceiros socioeducativos, ou seja, saber comunicar e transmitir ideias às famílias dos alunos com NEE e, ainda, serem capazes de atender às "necessidades diversas dos alunos".

Embora "falem os horários compatíveis ou flexíveis" (família C) e as famílias tenham "pouco tempo" (família D), parece-nos que demonstram interesse e vontade em participar mais com a escola, mas exigem que "a escola tivesse outra postura" (D), que tomasse "mais iniciativas" (família E) e "iniciativas diferentes e mais eficazes para a educação" (família A).

As famílias consideram que existe "falta de estratégias" (família E) por parte da escola e que as suas propostas são pobres e muito limitadas às festividades tradicionais, 'só houve a festa de Natal e pouco mais' (família D), destacando que "podia organizar festas, encontros" (família B) diferentes, ou seja, que a escola "pode pedir mais" (família D) às famílias. Os entrevistados identificam nos "outros pais" (pais de crianças normais) causas para a aparente passividade da escola, o que, na nossa opinião, acontece por estes pais se percecionam como mais interessados e participantes, mais ou menos ativos, na relação que mantêm com a escola. Uma vez mais no decorrer desta análise e discussão dos dados, observamos que os entrevistados identificam a família como principal polo dinamizador da relação com a escola, pois apesar de tudo "a escola não tem problemas com os pais" (família H) (NIELA, 2000).

\*-4.<sup>o</sup> Categoria – Forças de envolvimento. Para todas as famílias, o convite ao diálogo, mais atividades diversificadas (projeto educativo de escola) e a disponibilida-

de de tempo e a vida profissional delas revestem-se como forças do envolvimento dirigidas para a família, cuja fonte de origem é a escola. Parece-nos que as famílias se sentem reconhecidas e valorizadas como parceiros da relação escolar, pondo em destaque as estratégias que a escola utiliza para isso. No que diz respeito ao convite ao diálogo, é valorizada tanto a ação em si “*convidam-nos muito a falar*” (família A), como a criação de espaços próprios para o diálogo, registrando-se que “*mensalmente há encontros de pais organizados pela escola*” (família I), quando são debatidos vários assuntos e temas de interesse familiar, contando esses encontros muitas vezes com a participação, apoio na organização e elaboração por parte dos alunos.

Quanto à proposta de atividades e à disponibilidade de tempo e vida profissional, as famílias parecem valorizar tanto a flexibilidade que a escola oferece, como a quantidade e diversidade de atividades propostas. Não só as “*atividades propostas aos pais são sempre pós-laborais*” (família I), como a escola também dá às famílias “*a possibilidade de ir a qualquer hora*” (família J) e “*a oportunidade para todos participarem*” (família B). Destacamos que a disponibilidade dos parceiros apresenta-se como o elemento base para o envolvimento e para as relações. A flexibilidade das famílias (I, J) identificarem os horários propostos pela escola reforça o valor da “*disponibilidade*”, que nos parece ser recíproca.

\*-5.º Categoria – Estratégias e procedimentos. As famílias referem-se às estratégias e procedimentos utilizados pela escola como sendo poucos e pobres. A forma mais utilizada pela escola, identificada por quatro famílias (B, D, F, H), para as contactar é o recado escrito em papel ou no caderno. Há também uma família (I) que se refere à utilização tanto do contato telefônico como do e-mail pela professora.

Por outro lado surgem os “*contactos informais*” (família G), referidos por quase todas as famílias, que embora sejam na sua grande maioria estabelecidos com a professora, também o são com outros profissionais da escola. Esses encontros referidos pelas famílias podem e devem ser aproveitados pela escola para cativar e motivar os pais para uma maior colaboração com a escola. Parece-nos que os pais se sentem à vontade para contatar a escola, ou que, pelo menos, têm a consciência de que sendo um dever seu, também é um direito. Parece-nos que reconhecem a necessidade de comunicação com a escola, tanto para benefício dos seus filhos, como para benefício da relação, como também para benefício da sua dinâmica familiar.

\*-6.º Categoria – Contributos da escola. Para as famílias entrevistadas, a escola auxilia tanto as famílias como as crianças com NEE. No que diz respeito aos contributos da escola para a família, o discurso coletivo dos entrevistados remete-nos na mesma direção da percepção de relação que têm com a escola. Ou seja, as famílias sentem-se apoiadas pela escola, não só pelo acompanhamento que esta presta aos seus filhos, como também pelas atitudes que a escola tem para com elas. Outro contributo valorizado por algumas famílias (D, F, I) reporta-se à oportunidade que a escola dá às crianças com NEE de terem um lugar nela. Indiretamente, as famílias valorizam a educação inclusiva, referindo-se tanto a “*junto das outras crianças*” (família I), como na “*sociedade*” (família F), como a escola: “*a vejo como igual para todos*” (família D). As famílias demonstram uma crescente conscientização dos seus próprios direitos e dos direitos dos seus filhos numa plena participação e inclusão escolar, sendo o ponto de partida para a evo-

lução de mentalidade que a sociedade deve ter no cumprimento da Declaração de Salamanca, revestindo-se a educação como o seu motor.

A fortalecer as palavras anteriores, surge outro contributo da escola identificado pelas famílias de carácter afetivo. Algumas famílias (B, D) dizem sentir-se felizes porque os seus filhos são felizes na escola e gostam muito de estarem na escola. A criação de ambientes e espaços com segurança e positivos para eles favorece a inclusão e a relação das famílias com a escola. A transmissão de sentimentos positivos por parte da escola não só beneficia o processo da educação inclusiva, como acaba por ter um impacto positivo nos pais, dando-lhes maior segurança e uma imagem positiva da escola (POLONIA & DESSEN, 2005, p. 3005-3009; SÃO PEDRO, FONSECA, VILLAS-BOAS, 2008; SILVA, 2002, p. 100-107).

Em relação aos contributos da escola para com os filhos com NEE, das famílias entrevistadas, começamos por identificar a categoria que todas as famílias referenciam: a função de ensinar. Valorizam as aprendizagens que as suas crianças fazem na escola, as estratégias dos professores, as quais consideram vitais para seu desenvolvimento, crescimento e autonomia. Para que as crianças com NEE adquiram as competências que augurem a sua autonomia e que as *“encaminhem para o futuro”* (família D), as famílias consideram ser necessário mais apoio da instituição escolar e dos seus profissionais da educação. Esse apoio deverá basear-se nas características reais das crianças para que possa ser adequadamente desenvolvido, garantindo que elas aprendem a *“viver com as suas limitações”* (família F).

### 5 Considerações de reflexão

As dez famílias entrevistadas percebem a relação que mantêm com a escola como satisfatória e positiva, na medida em que ela responde às suas necessidades. Os aspetos destacados pelas famílias relacionam-se especialmente com a formação dos professores e assistentes operacionais, o empenho e postura do professor do ensino regular, dando especial relevo à comunicação e ao trabalho em equipe. Valorizam os seus primeiros contatos, os quais se realizaram com o professor que depois acompanhou os seus filhos, tornando-se uma vez mais evidente o papel que o professor pode desempenhar como elemento de ligação e de dinamização na relação ‘escola-família’ (GONGÓRA, 1998; PEREIRA, 1998; SANTOS, 2009). O envolvimento surge nos discursos dos entrevistados como um fator preponderante nessa relação. Esse envolvimento deve ser mútuo e partilhado, pois exige dedicação, flexibilidade e empenho de ambas as partes envolvidas, extensivos a outros parceiros socioeducativos. As famílias identificaram a falta de formação dos professores como uma fragilidade no seu envolvimento (escassos professores de educação especial). Além disso, destacam o papel que a escola, nomeadamente o professor do 1º ciclo do ensino regular, desempenha na sinalização das NEE e, posteriormente, na procura de soluções, orientações, apoios e ajudas adequadas (MEDEIROS, 2009; PEREIRA, 1998; VIEIRA, 2006, p. 300-303).

Dando enfoque ao paradigma ecossistémico, não podemos esquecer que no centro de todos estes processos de comunicação e interação se encontra o aluno, no nosso caso a criança com NEE, e que é para ele que se dirige todo o esforço e ações educativas. Nessa perspetiva, a intervenção educativa obriga a uma maior abertura da escola

em interação com o contexto familiar e social em que a criança com NEE se insere. Só assim, pela dinamização ativa e participativa dos intervenientes do processo educativo, se pode alcançar uma redefinição de papéis e funções dos professores e da participação e envolvimento parental. Entre todos os aspetos inerentes aos modelos de envolvimento propostos, a comunicação reveste-se como a base fundamental, pois, se ela for eficaz, promove o entendimento e, conseqüentemente, o envolvimento. Começar por mudar a postura da escola e por apostar na comunicação é o primeiro passo para o incremento da parceria da escola com a família e conseqüente envolvimento parental. O papel que o professor desempenha vai sendo progressivamente cada vez mais central, ativo e dinâmico, pois deverá ser ele a iniciar todo o processo, convidando e motivando os pais a relacionarem-se com a escola (SILVA & DESSEN, 2001).

No entanto, não podemos deixar de não nos surpreendermos pelas respostas destas famílias, pois mostraram todas estar numa direção que não pensávamos possível. Explicamos: as famílias entrevistadas foram selecionadas aleatoriamente com base num único elemento - serem pais de uma criança com NEE a frequentar o 1º ciclo do ensino básico na cidade de Castelo Branco - e, portanto, não seria de esperar que o seu discurso coletivo fosse tão similar. As perspetivas dessas famílias, as suas experiências e perceções conduziram-nos a dados muito positivos do esperado. Será que o fato de serem “*famílias jovens*” (média de idade 37 anos) e por isso sujeitos ao turbilhão constante e ativo de conhecimento e informação dos nossos tempos tenha levado à adoção de uma postura mais ativa, conhecedora, participante e esclarecida do que aquela que esperávamos?

Essa e outras questões deixam antever a necessidade de continuar com mais estudos, pois a realidade não só é complexa como abrangente, especialmente quando tratamos com seres humanos e com as suas relações.

### *Referências*

AINSCOW, M. *Necessidades especiais na sala de aula* – um guia para a formação de professores. Lisboa: Edição Unesco, 1998.

BERNARDES, C. M. B. O. *A relação escola-família no 1º ciclo: do envolvimento à participação parental, o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança*. (Dissertação do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Educação e Currículo, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto). Porto: UP/FPCE, 2004.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação, 1999.

CORREIA, L. M.. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora, 1999.

COUTINHO, M. T. B. Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 2004, p. 55 – 64

FEBRA, M. C. dos S. *Impactos da deficiência mental na família*. (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Saúde Pública, apresentada na Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra). Coimbra: UC/FM, 2009.

FERREIRA, W. B.. X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: D. RODRIGUES (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006p. 239-274.

GONGÓRA, J. C.. *Familias con personas discapacitadas: características y fórmulas de intervención*. Valladolid: Publ. Junta de Castilla y León, 1998.

GUERRA, M. A. S. *A Escola que aprende*. Lisboa: ASA Editores, 2000.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

LOPES, M. J. Sementes de inclusão: um estudo de caso. In: D. RODRIGUES (org.). *Investigação em educação inclusiva. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*, Vol. 2, 2007, p. 155-183.

MANTOAN, M. T. E. . *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003

MEDEIROS, G. M. P. *A participação dos pais/encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino – aprendizagem*. (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação, apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique). Porto: UPIDH, 2009.

MENDONÇA, G. C. C.; SANTOS, P. L.; FERREIRA, M. S. Perceções maternas dos contributos positivos decorrentes de um filho com necessidades educativas especiais. In: D. RODRIGUES (org.). *Investigação em Educação Inclusiva. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*, vol.2, 2007, p. 121 – 139.

NIELA, M. F. *Familia y Deficiencia Mental*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000.

NIELSEN, L. B. *Necessidades educativas especiais na sala de aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L.. *Caminhos Para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.



PEREIRA, F. *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. 2. ed.. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1998.

POLAINO-LORENTE, A.. A Família e a estrutura familiar: o papel do pai na educação familiar, como educação para a vida, no mundo de hoje. In: A. RODRIGUES-LOPES (coord.) *Problemática da família – contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade atual*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997, p. 206 – 214.

POLONIA, A. C. & DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar Educacional*, Vol.9 (dezembro), nº 2, 2005, p. 303–312.

PORTUGAL, G. *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro. Cidine, 1992.

RODRIGUES, D.. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: D. RODRIGUES (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, 2006, p. 299 – 321.

SANCHES, I.; TEODORO, A.. Da integração à inclusão escolar: cruzando prespectivas e conceitos. In: *Revista Lusófona de Educação* (Lisboa), 2006, p. 63 – 83.

SANTOS, C. P. M. G.. *As dinâmicas desenvolvidas pela liderança escolar na operacionalização da participação das famílias: um estudo de caso*. (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Área da Administração Educacional, apresentada à Universidade da Madeira). Funchal: UF/FPCE, 2009.

SÃO PEDRO, M. E.; FONSECA, M. P.; VILLAS-BOAS, M. A. (coords). *Uma visão prospetiva da relação escola/ família e comunidade –relatório final*. Lisboa: ME/Ed. Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento, 2000.

SAVOIE-ZAJC, L.. A Entrevista Semidirigida. In: B. GAUTHIER (dir.). *Investigação social - da problemática à recolha de dados*. Loures: Lusociência, 2003, p. 279 – 299

SILVA, P.. Escola – Família: tensões e potencialidades de uma relação. In: J. ÁVILA de Lima (org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA, 2002, p. 97-132.

SILVA, N. & DESSEN, N. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Vol.17 (maio/agosto), nº 2, 2001, p. 133–141.

SOMMERSTEIN, L. C. & WESSELS, M. R. Conquistando e Utilizando o Apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In: S. STAINBACK & W STAINBAK. *Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 414-431.

SOUSA, A. B. *Investigação em educação*. 2. Ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2009.

VIEIRA, M. M. Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social. *Interações*, Coimbra, nº 2, 2006, p. 291- 305.

# A experiência de uma professora em formação em um curso de língua a distância

---

**Cristiane Manzan Perine**

Mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).  
Docente do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM).  
E-mail: cristiane\_manzan@hotmail.com

**Resumo:** Este estudo propõe uma interface investigativa da relação entre crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação em uma disciplina de inglês instrumental a distância (IngRede). Considerando crenças como um conjunto de opiniões e ideias que alunos e professores têm a respeito do processo de ensino e de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2006), e a motivação como sendo a responsável pela escolha por uma ação particular, a persistência em mantê-la e o esforço despendido para executá-la de modo a alcançar um objetivo (DÖRNYEI, 2001), aliamos esses conceitos ao contexto virtual de aprendizagem, o qual causa uma reconfiguração nos papéis de professores e alunos (PAIVA, 2008). Participa deste estudo uma professora em formação, de 56 anos, aluna do curso de Letras de uma universidade federal. Foram utilizados um questionário, diários reflexivos, entrevista virtual e acompanhamento da participação dos alunos na plataforma do curso no *Moodle* para análise inicial dos dados.

**Palavras-chave:** Crenças. Motivação. Inglês a distância. Professor em formação.

**Abstract:** This study comes up with an interface of the relationship between beliefs about distance English learning and motivation in a subject of distance English for specific purposes (IngRede). Considering beliefs as a set of opinions and ideas that students and teachers hold about the language teaching and learning process (BARCELOS, 2006), and motivation as the responsible for the choice of a particular action, the persistence in keeping it and the effort employed in doing it in order to achieve a goal (DÖRNYEI, 2001), we allied these concepts to the virtual learning context, which causes a reconfiguration in teachers' and students' roles (PAIVA, 2008). An undergraduate student from the Letters course of a federal university took part in this study. She is 56 years old. A questionnaire, reflexive diaries, virtual interview and monitoring the participation of students in the course on Moodle platform for initial data analysis were used.

**Keywords:** Beliefs. Motivation. Distance English learning. Pre-service teacher.

---

## 1 Introdução

As pesquisas em Linguística Aplicada (LA) que, de modo geral, trazem em seu escopo um interesse em desvendar indagações provenientes da prática social da linguagem, em contextos e personagens distintos, sob a influência de diversos fatores, têm sido cada vez mais embasadas na possibilidade do fenômeno da inter-

disciplinaridade de estudo. Diante dessa constatação, é crescente o número de estudos que associam LA e tecnologias digitais no uso da linguagem em situações reais.

Os estudos sobre crenças ganharam impulso a partir do momento em que a LA passou a colocar ênfase nas pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas, como munidos de experiências e percepções de suma importância aos seus estudos, permitindo que esses deixassem de ser vistos como meros fornecedores de dados.

A motivação no ensino e aprendizagem de línguas é um aspecto que vem sendo investigado há cerca de cinquenta anos. Trata-se de um construto complexo, abstrato e não diretamente observável que envolve diferentes fatores (cognitivos e sociais) e varia de uma pessoa para outra, bem como de uma situação para outra. O impacto da motivação nos alunos pode ser percebido principalmente na tomada de ações e esforço em realizá-las.

Muito além de trazer uma brisa de modernidade aos contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o advento dos computadores e da *internet* expandiu as possibilidades de comunicação entre professor e aluno, e alunos entre si, e lançou outras alternativas de fonte de conhecimento, com um acesso rápido e um custo relativamente baixo. Essas tecnologias digitais provocaram mudanças também no modo como pensamos a aprendizagem e todos os aspectos nela envolvidos, bem como mudou o ofício de professores e alunos frente à aprendizagem. Desse modo, está afetando a teoria e prática de ensino de línguas na contemporaneidade.

Diante de tais aspectos, a proposta desta investigação envolve considerações acerca de crenças, motivação e aprendizagem de línguas a distância. O objetivo deste estudo é analisar as crenças de uma estudante do curso de Letras, professora em formação, inscrita em um disciplina de inglês instrumental a distância (IngRede), e como essas crenças se relacionam à sua motivação para aprender em um contexto a distância. Ao delinear a estreita correlação entre crenças e ações, configuramos a noção de que professores em formação têm suas crenças construídas ao longo de suas variadas experiências com a língua, e que tais crenças funcionam como ímpeto para suas ações subsequentes.

Este artigo apresenta o recorte dos dados iniciais de uma pesquisa de mestrado da qual participaram dez graduandos de diferentes cursos. Sua relevância consiste em ampliar o entendimento acerca dos fatores afetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem de língua a distância, ao fornecer subsídios para a interpretação e (re)conhecimento da conexão entre crenças e motivação para aprender em contexto virtual.

O presente artigo está dividido em três partes. A primeira traz o referencial teórico que norteia esta pesquisa, discutindo os conceitos de crenças, motivação e aprendizagem de línguas a distância. A segunda descreve o procedimento metodológico. Na terceira, são exploradas as crenças da professora em formação. A última parte apresenta as considerações finais e implicações dessas crenças na motivação para aprender, ao se pensar a aprendizagem de línguas a distância.

## 2 Referencial Teórico

Nesta seção, é apresentado o referencial teórico que guia a condução desta pesquisa. São abordados tópicos como crenças no ensino e aprendizagem de línguas, motivação para aprender e aprendizagem de línguas no contexto a distância.

### 2.1 A abordagem de crenças no ensino e aprendizagem de línguas

Ter fé, dar fundamentação a algo, pensar, aderir com convicção, tomar como digno de estima e confiança, achar, supor, aceitar convencido da veracidade, acreditar. Essas são algumas das possíveis definições do verbo crer que se encontram no dicionário Houaiss. De modo semelhante, as crenças em LA são aquilo em que cremos, e são definidas como convicções que não são necessariamente comprovadas (MCLEOD, 1987 *apud* FIGUEIREDO, 2011). Precursora nos estudos de crenças no Brasil, Barcelos (2004) argumenta que crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem ou a toda tarefa de aprender.

Crenças têm sido objeto de estudo de vários pesquisadores em LA no país há mais de duas décadas. Tais estudos acompanharam uma nova vertente em estudos da linguagem que, mostrando uma abordagem mais humanista e sensitiva aos indivíduos envolvidos nas atividades de uso da linguagem, passou a considerar também o ponto de vista desses indivíduos como hipótese de investigação. Buscando caracterizá-las, Barcelos (2004) enfatiza que as crenças são conceitos cognitivos e sociais, pois estão relacionadas às nossas experiências pessoais e à como pensamos e refletimos sobre elas. Embora não possamos documentar o nascimento de nossas crenças, sabemos que elas têm origem nas interações humanas e nas experiências de aprendizagem, portanto, constituem um poderoso componente da natureza humana que nasce da vivência em sociedade.

Freudenberger e Rottava (2004) salientam que crenças são opiniões dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tais como alunos e professores, as quais são socialmente construídas e modificadas. Assim, crenças são influenciadas por experiências, motivo pelo qual as crenças de professores em formação podem ser lavradas e mesmo modificadas pelas experiências que vivenciam durante o curso de Letras.

Crenças e experiências são estritamente ligadas, de modo que as crenças surgem com as vivências e experiências e podem influenciar de maneira (in)direta a abordagem de aprender dos alunos, bem como a percepção desses sujeitos sobre o que seja ensinar-aprender língua (BARCELOS, 2000). Assim, as experiências ajudam a compreender as crenças em maior profundidade. Acrescente-se a isso que novas experiências podem levar à reconstrução ou mudança de crenças. Ainda segundo Barcelos (2001, p. 85), “as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou a criar outras crenças” e isso dá suporte para afirmar que as crenças e ações estão sempre em movimento em uma via de mão-dupla, tanto podem se influenciar como podem ser influenciadas, diferentemente para cada indivíduo, de acordo com suas metas, experiências,

do que ele pensa em termos de aprendizagem de línguas e do seu nível de motivação e autonomia.

Ao focalizar um contexto virtual de aprendizagem, somos indagados pela asserção de Furhan (1998), de que “as crenças não somente mudam através do tempo, mas podem ser expressas diferentemente em situações diferentes” (p. 10). Essa possibilidade de mudança pode ser associada à caracterização de crenças como sociais, contextuais, dinâmicas, paradoxais e, por fim, complexas, por apresentarem características tão diversas.

As ações dos indivíduos são fortemente ligadas às suas crenças de modo interativo, sendo que o modo de pensar pode predispor certas ações, tanto quanto as ações podem predispor o pensamento. Assim, Dufva (2003) defende que crenças não podem ser separadas das ações. Sabe-se que, por diversos motivos, crenças e ações nem sempre se correspondem, no entanto, crenças ajudam a entender o posicionamento de professores e alunos. Por isso, de acordo com Johnson (2009), é a emergência de conceitos verdadeiros que possibilita que professores operem mudanças substanciais e significativas nas formas como se engajam em atividades de ensino e aprendizagem.

Como aspecto cognitivo e afetivo, crenças podem ser consideradas em sua inter-relação com outros fatores cognitivo-afetivos, tais como a motivação, uma vez que podem intervir no que leva às pessoas a agirem. Neste artigo, é explorada tal relação. Na seção a seguir, discorreremos acerca da motivação.

## 2.2 *A motivação para aprender*

Os aprendizes nutrem uma diversidade de crenças, expectativas, atitudes, habilidades e motivações. Todos esses fatores se constituem como diferenças individuais e exercem influência no modo como abordam seus estudos e como aprendem nas estratégias de aprendizagem que adotam e, até mesmo, se os resultados de sua aprendizagem são bem sucedidos ou não.

A motivação é responsável pelo por que as pessoas decidem fazer algo, por quanto tempo elas estão dispostas a permanecer executando essa atividade e o quanto dedicadas serão a elas. Como aponta Dörnyei (2005), pode-se não saber definir exatamente o que é motivação, mas sabe-se que é ela que nos mantém seguindo em frente. Para o autor, a motivação é um estado de alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados.

O sucesso na aprendizagem de línguas é correntemente associado à motivação para aprender. Além disso, segundo Brown (1994), o sucesso que os aprendizes obtêm em uma tarefa resulta, em parte, das crenças sobre sua capacidade de realizá-la. Ao discutir motivação, Lima (2009) sugere que a motivação do aprendiz pode variar de acordo com o grau de confiança que tem em relação ao processo de aprendizagem de línguas, bem como do ambiente em que está inserido, o que leva a supor uma estreita relação entre crenças e motivação.

Dörnyei (2005) admite que, no processo de aprendizagem de línguas, construtos como motivação, ansiedade e crenças se inter-relacionam em um processo dinâmico de

constante mudança, e defende, ainda, que o reconhecimento dessa inter-relação é crucial para o entendimento do processo de aprendizagem de línguas, característico de cada indivíduo. Particularmente, no caso de um ambiente virtual de aprendizagem, White (2003) argumenta que entender a dinâmica das características dos aprendizes de cursos a distância tem profundas implicações não apenas para o planejamento desses cursos e para oferecer suporte adequado ao aluno, mas também para a prática do professor de línguas a distância. Além disso, assinala a necessidade de métodos e abordagens que permitam que pesquisadores tenham um discernimento real de como os aprendizes pensam, aprendem e se comportam nessa cultura particular de aprendizagem de línguas. Na próxima seção, é discutido o ensino de línguas no contexto a distância.

### 2.3 O ensino e aprendizagem de línguas a distância

As tecnologias digitais estão presentes em diversos contextos e processos de aprendizagem de línguas na atualidade e, a nosso ver, merecem ser investigadas em virtude de sua função em expor todos os envolvidos nesses processos a inúmeros fatores que desafiam as formas de construção do conhecimento. Como argumenta Paiva (2001), a aprendizagem mediada pelo computador tem sido vista como espaço oportuno para a co-construção de conhecimentos de variadas naturezas, entre elas a linguística. Para a autora, a *internet* oferece um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos. Não há mais barreiras espaciais e temporais desde que o indivíduo tenha acesso a um terminal de computador conectado à *internet*.

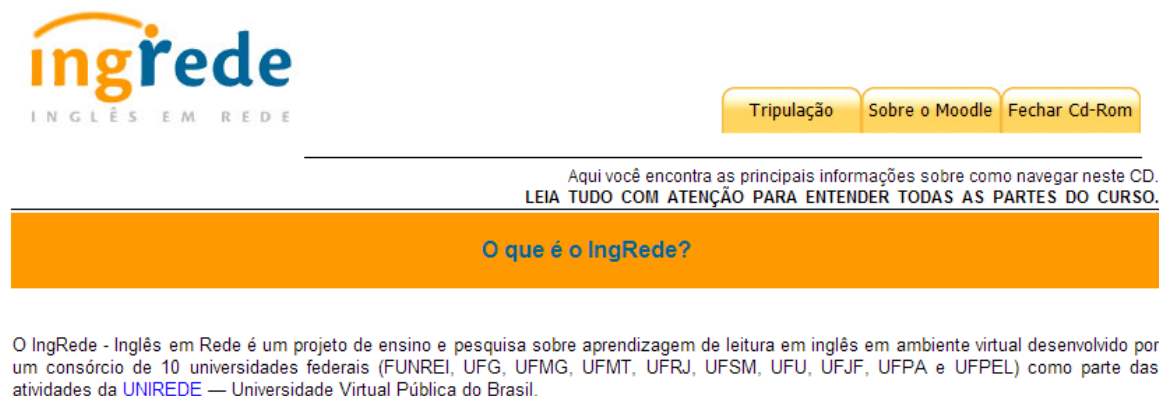
Com o advento das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, professores, alunos e formadores de professores têm à sua disposição uma variedade de recursos e ferramentas disponíveis para enriquecer seus estudos. Dentre eles, o computador e, particularmente, sua associação à *internet* se destacam como extremamente importantes, ao fornecer mais flexibilidade, autenticidade, interatividade, interdisciplinaridade e dinamicidade ao processo de aprendizagem.

Um dos grandes desafios contemporâneos na adesão a cursos não presenciais parece ser compreender e se adaptar a uma quebra de paradigmas na relação entre professor, aluno e construção do saber. Esses são chamados a lidar com o desconhecido, com o incerto, com o inesperado. Ao ser forçado a abandonar sua posição como detentor do conhecimento por excelência e autoridade máxima, o professor cede espaço ao aluno para que possa se ver como sujeito ativo, principal interessado e responsável por sua aprendizagem. Em outros termos, os alunos têm maiores possibilidades de aprendizagem autônoma. Eles desfrutam da oportunidade de usar a língua que estão aprendendo, não apenas no contexto acadêmico, com livros e professores, mas também em situações autênticas, com pessoas de verdade do outro lado da tela. Desse modo, em um curso a distância, os papéis de professores e alunos se multiplicam (MORAN, 2003).

### 3 Metodologia

O contexto desta investigação de natureza qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) é a disciplina eletiva Inglês Instrumental a distância (IngRede), ofertada pelo Instituto de Letras a todos os cursos de graduação de uma universidade no interior de Minas Gerais. O IngRede nasceu de um projeto de ensino e pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com um grupo de universidades, a partir da identificação da necessidade das universidades brasileiras em oferecer uma disciplina de leitura em língua inglesa que fosse acessível a todas as áreas de conhecimento da comunidade acadêmica. A disciplina foi pensada, colaborativamente, por pesquisadores das áreas de linguística e de tecnologia para educação a distância e, após cerca de oito anos, foi finalmente implantada em 2008. Na universidade em que tal estudo foi realizado, a disciplina é anual e se encontra em sua 4ª edição. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionário [Q], diários reflexivos [DR], entrevista virtual [E] e acompanhamento do IngRede por meio da plataforma virtual da universidade, o Moodle. Neste estudo, a participante é uma professora em formação, tem 56 anos, é aluna do curso de Letras a distância (Português/Inglês) por meio do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica).

Figura 1: Página do IngRede no Moodle 1



Fonte: Página do IngRede

### 4 Análise dos dados

A partir dos objetivos alvitados, neste artigo, foram analisadas crenças e motivação na aprendizagem de língua inglesa a distância.

Considerando que as expectativas estão diretamente ligadas às crenças e à motivação para aprender, uma vez que alimentam o estabelecimento de objetivos e a motivação para alcançá-los, faz-se relevante conhecer as expectativas da aluna. Como resalta Lima (2005), há uma estreita relação entre crenças, expectativas e motivação, de modo que as expectativas são projeções futuras sobre as ações necessárias para se atingir determinado fim. No questionário inicial, indagou-se o que motivou a aluna a procurar o curso e quais eram suas expectativas em relação ao mesmo. A aluna revela que



escolheu o curso para “ampliar seu conhecimento e proporcionar domínio da língua inglesa” e que sua expectativa principal era “aprender a ler qualquer tipo de texto”. Observe o excerto a seguir:

*Para minha vida acadêmica o inglês é tudo, pois estou cursando Letras Inglês, e essa disciplina com certeza irá aumentar minha capacidade de aprendizagem, tornando minha expectativa de futura professora de inglês real. [Q]*

A aluna também expressa a expectativa de aumentar sua capacidade de aprendizagem e de ser professora de inglês, as quais representam expectativas positivas em relação à aprendizagem a distância e parecem revelar a certeza de que o IngRede pode contribuir nesse sentido. Ademais, essas expectativas dão indícios de motivação, a qual pode ser relacionada ao fato de gostar da língua, como expresso no excerto a seguir, que abre o diário reflexivo escrito na primeira quinzena do curso:

*Sempre gostei da língua inglesa. [DR]*

A identificação que a aluna tem com a língua somada às suas expectativas contribuem, sobretudo, para sua motivação. Destaca-se, particularmente, a preferência pela habilidade de leitura em língua inglesa em detrimento de outras habilidades da língua, visto que o desenvolvimento de tal habilidade é o foco no IngRede. A aluna acredita que aprender inglês a distância é um desafio:

*Gosto de tudo na língua inglesa, porém saber ler textos e ter compreensão dos mesmos é o que mais gosto. [E]*

*É um desafio bravo, porém no que tange ao instrumental, tranquilo. Agora a compreensão oral é horrível. Ainda bem que no INGREDE só é instrumental. [E]*

Figura 2. Página do IngRede no Moodle 2

**Bem Vindos à Disciplina Leitura Instrumental em Língua Inglesa a Distância !!!!!**

Prezados alunos, é um prazer recebê-los na nossa disciplina! Nosso objetivo é praticar estratégias de leitura que aprimorem a capacidade de ler textos de gêneros variados escritos em língua inglesa. As atividades que realizaremos vão ampliar o conhecimento sobre a língua e sobre textos escritos e contribuir para sua formação acadêmica e profissional.

Bom curso a todos,

Equipe GLE115

Fonte: Página do IngRede

Partindo dos estudos de Gardner e Lambert (1972), percebe-se na aluna traços de motivação instrumental, que diz respeito ao desejo de adquirir uma língua como meio de atingir objetivos na carreira profissional ou acadêmica, o que se reflete em querer aprender inglês porque a língua pode contribuir na vida acadêmica ou por querer ser professora de inglês. Há ainda evidências de motivação integrativa, na qual o desejo de aprender a língua advém da vontade de interagir com a cultura e os falantes da língua alvo. Assim, a necessidade de conviver com nativos dentro da própria família também lhe motivou a estudar:

*Minha filha mais velha casou-se com um americano, isso voltou a mexer com minha vontade de aprender inglês. [DR]*

De modo a verificar a caracterização de sua motivação, ao meio do curso, foi questionado o atendimento das expectativas da aluna. Para tanto, embasou-se em Viana (1990), que sugere que quando as expectativas dos alunos não são alcançadas essas podem se tornar fator de desmotivação. Assim, quando as atividades desenvolvidas vão ao encontro do que os alunos esperam aprender e são percebidas como interessantes e relevantes, eles se sentem mais motivados. Por outro lado, quando as atividades não são interpretadas como significativas pelos alunos, isso pode gerar desmotivação. Vejamos:

*Na realidade eu não tinha uma ideia formada não, mas eu esperava menos do que estou vendo até aqui. [E]*

Como exemplificado no excerto anterior, o curso parece superar suas expectativas iniciais, o que é relevante para analisarmos sua motivação. A aluna acredita que está aprendendo mais, elogia os recursos disponíveis e revela que consegue perceber um aperfeiçoamento em seus estudos da língua. Além de indícios claros de motivação, percebem-se, também, traços de autonomia. Leia-se a seguir:

*Estou aprendendo mais, porque os recursos são melhores do que no meu curso. Por exemplo, o CD, já fiz todo e agora estou retornando usando os helps, etc. isso está me ensinando gramática de uma forma atual e prazerosa. Estou aprendendo a procurar artigos, estou mais atenta à leitura. A atividade da bússola já fiz sem dificuldades nenhuma. [E]*

Para Oxford (2011), devido a valores, atitudes, crenças, motivação, estilos de aprendizagem e experiências, algumas pessoas são mais autônomas que outras em determinado contexto. De acordo com Littlewood (1996), a autonomia do aluno envolve desejo, motivação e confiança, pois tais fatores levam à habilidade de criar uma prática autônoma. Sugere-se, então, uma aproximação entre crenças, motivação e autonomia.

Ao começar o IngRede, aprender inglês a distância é visto como “uma experiência única, rica em determinação e motivação”. Posteriormente, ao meio do curso, a aluna revela que aprender a distância é “um desafio bravo, porém no que tange ao ins-

trumental, tranquilo”. Considerando o uso do computador como meio que viabiliza a aprendizagem a distância, questionou-se como a aluna vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Esse é definido como uma “ferramenta indispensável”, no início do curso, em seguida, de modo semelhante, ela o define como “fundamental” e “excelente”, deixando transparecer a crença de que aprender a distância é como (re)descobrir o mundo:

*O computador é fundamental, pois como seria sem ele? Ele está me ajudando nessa nova descoberta do mundo. [E]*

*Uma excelente forma para aquisição de conhecimento, e isso estou desenvolvendo graças ao computador. [E]*

A percepção da aluna de que está desenvolvendo a aquisição de conhecimento a faz acreditar no potencial do computador na aprendizagem de línguas. A percepção de que está aprendendo é relevante para se compreender sua motivação, pois, como apontam Freeman e Long (1991), o sucesso na aprendizagem precede a motivação. Assim, ao perceber resultados positivos, o aluno se sente motivado a continuar estudando.

Direcionando com maior ênfase à motivação, sabe-se que a motivação e as metas em relação ao idioma estão entrelaçadas à aprendizagem como fatores determinantes (DÖRNYEI, 2001). Pelos relatos acima, evidenciou-se que a aluna deu início ao curso motivada e cheia de expectativas. Ao meio do curso, foi investigado se ela estava motivada, ao que ela expressa:

*Sim, com algumas disciplinas em relação ao EAD. E bem motivada com relação ao INGREDE. Porque nessa disciplina de inglês instrumental estou deslançando muito bem, entendendo e querendo ir além. [E]*

Posteriormente, em seu diário, a aluna revela que o curso tem sido uma experiência nova e estimulante. A aluna exprime que está motivada com o curso. A percepção de progresso na aprendizagem e o desejo de alcançar seus objetivos são fatores cruciais para manter a motivação no decorrer de um curso (DÖRNYEI, 2005). Não se pode ignorar que o termo “novo” em suas afirmações pode perpassar não somente a descrição da disciplina IngRede, mas também seu curso de Letras a distância, do qual é recém ingressa. Veja:

*Trata-se de uma experiência nova e estimulante, desde que comecei tenho tido mais facilidade para ler e compreender os textos e exercícios propostos no INGREDE, e fora dele. Acredito que minha participação esteja sendo boa, pois consigo cumprir com todas as atividades proposta no tempo certo, minha motivação está a mil. Quero ir até o final. Meu objetivo é seguir em frente com mais cursos que possa ter no INGREDE e aprimorar o máximo meu inglês. [DR]*

A motivação é um construto processual, dinâmico e temporal, ou seja, muda ao longo do tempo. É também situada, sofrendo influências contextuais, conforme a perspectiva atual nos estudos sobre motivação inaugurada por Dörnyei, desde a década de 90. Com base nessa convicção, tentou-se identificar a caracterização de sua motivação ao final do curso através do diário reflexivo, no qual ela descreve sua participação no IngRede nos seguintes dizeres:

*Uma experiência muito boa que acrescentou muito para o meu curso de letras inglês, EAD. [DR]*

A aluna cita que as atividades lhe ajudaram muito e coloca ênfase em como sua participação no IngRede, além de ampliar sua habilidade de leitura que era seu objetivo inicial e o próprio objetivo do curso, lhe deram mais segurança para enfrentar situações da vida acadêmica que lhe exigem o inglês. O IngRede parece ter sido um incentivo para prosseguir com sua graduação em Letras. Percebeu-se que seus objetivos iniciais foram alcançados, o que é relevante para sua motivação, e notou-se, ainda, que, ao citar que a disciplina lhe conduziu a uma aprendizagem de pesquisa, a aluna pode querer se referir à maior autonomia que adquiriu:

*Todas as ferramentas disponibilizadas na plataforma me auxiliaram e muito para desenvolver melhor o meu inglês instrumental, hoje me sinto segura para encarar situações da vida acadêmica, como a leitura de textos, o acompanhamento de um debate, a participação em um congresso. Sem contar que foi de grande importância, me ofertando maior segurança para o prosseguimento da minha graduação a distância. Esse curso, IngRede, me conduziu a um aprendizado de pesquisa, e a compreensão de textos com maior facilidade. [DR]*

Visto que as dificuldades de aprendizagem agem como obstáculos à motivação (GUIMARÃES, 2001), questionou-se à aluna quais foram as dificuldades encontradas e como elas foram superadas. Desse modo, a aluna começou a ver a aprendizagem de modo novo, deixando para trás o paradigma da escola tradicional. Isso foi possível graças à sua determinação, disciplina e vontade, ou seja, graças à sua motivação e autonomia. Como pode ser lido a seguir:

*Primeiro a adaptação à plataforma, segundo deixar para trás o modelo da escola tradicional e começar a ver aprendizagem sob um olhar contemporâneo. [E]*

*Com determinação, disciplina e muita vontade de ir além. [E]*

Os aspectos negativos mencionados pela aluna são a falta de interação entre colegas e a dificuldade de manuseio da plataforma do curso, os quais podem ocasionar desmotivação. A aluna sente falta de maior comunicação entre os participantes. Os alunos tinham à sua disposição, no IngRede, a ferramenta *chat*, que poderiam usar a qualquer momento livremente para trocar ideias entre si, mas nenhum deles tomou essa iniciativa e não havia nenhum *chat* como atividade programada no curso. Em

suas considerações finais sobre a disciplina, ela sugere “deixá-lo mais simples para o manuseio, no que diz enviar mensagem, postar arquivos” e afirma que:

*Só a comunicação com os colegas e a sessão de dúvidas que está muito fraca, porém acho que é questão de saber manusear. A plataforma do meu curso EAD é melhor desenvolvida para interagirmos uns com outros do que o INGREDE. [E]*

Ainda em relação às crenças sobre aprender inglês a distância, de início, a aluna relatava como desvantagem o “pouco contato com os professores”. No entanto, essa crença parece ter sido modificada, já que a aluna assume uma nova visão ao definir seu papel como aluna e o papel do professor. A atuação da professora parece ter contribuído para a motivação da aluna. A interferência do professor e da família na motivação do aluno é reconhecida em contextos presenciais (DÖRNYEI, 2001) e parece ressoar também no contexto virtual. Observe os trechos a seguir:

*Então... Qual seria o papel do professor, num curso a distância? Só o de conteúdo? No INGREDE, tenho tido mais contato com a professora (...) e isso é muito bom, pois ela tem apontado uma direção que me leva ao conhecimento de uma forma plena. Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado tem sido muito bom para minha reflexão, e reflexão. Desculpa... reflexão e aprendizado. [E]*

*No meu caso sim, os meus filhos (...) a Instituição que sempre tive num alto conceito, e por último a professora (...) que estou gostando muito da maneira que ela está conduzindo tudo. [E]*

Nos trechos a seguir, é transcrita uma das interações da aluna com a professora no fórum de atividades complementares. Essas atividades são não avaliativas e constituem um conteúdo extra, com temas mais atuais de interesse geral, são postados pela professora com base na possibilidade de customização que o IngRede lhe oferece. Os alunos que se interessassem deveriam baixar o arquivo, realizar as atividades, voltar ao fórum e compartilhar suas respostas e reflexões com os colegas, sendo que a professora acompanhava os comentários dos alunos. O excerto foi postado pela aluna após concluir as primeiras atividades complementares. Ela foi a primeira aluna a postar:

PROFESSORA:

*Olá, pessoal*

*Espero que estejam todos bem!*

*De acordo com nossa agenda geral, vocês já devem estar realizando as atividades da Unidade 4. Estamos, assim, quase no fim do Módulo I e, a partir das práticas de leitura que já realizaram até agora no CD-Rom, com as estratégias de leitura que trabalharam até aqui, é possível iniciar, de minha parte, o fornecimento de atividades complementares, que visam ampliar suas possibilidades de estudo. Tais atividades não são avaliativas*

*nem obrigatórias, e são postadas neste fórum, como tópicos que trazem arquivos anexados. Convido-os, portanto, a participar das atividades aqui propostas (...).*

*Aguardo sua participação e fico à disposição!*

*Abraço,  
Profª. (nome)*

*ALUNA:*

*Profª. (nome) e colegas,*

*Ótimo esse texto sobre bilinguismo, além disso, fiquei feliz, por conseguir ler só com as técnicas que estou aprendendo nessa disciplina e também pela relevância desse artigo.*

*Obtive excelentes informações sobre a importância do bilinguismo, não só pela interação com esse mundo globalizado, mas e principalmente pela descoberta científica do quanto o bilinguismo é benéfico para a blindagem da demência na velhice.*

*Essa é a parte mais importante para quem já caminha para a velhice, como eu. (...)*

*Um abraço a todos.*

*(nome).*

*PROFESSORA:*

*Oi, (nome)!*

*Muito legal a sua leitura e seus comentários!*

*Fico feliz que a disciplina esteja agregando à construção dos seus saberes sobre língua inglesa!*

*Abraço,  
Profª. (nome)*

Nos trechos acima, nota-se o entusiasmo com o texto lido e uma identificação com a temática, ao acreditar que o assunto é relevante para sua vida pessoal. É notável, ainda, a satisfação em cumprir as atividades utilizando as técnicas de leitura que aprendeu no curso. Até então, a professora havia postado duas atividades complementares e poucos alunos haviam demonstrado interesse por elas. Essa aluna, no entanto, após a postagem das duas atividades, respondeu com um comentário pedindo mais atividades, demonstrando motivação em estudar. Acompanhando a participação da

aluna na plataforma, percebe-se que ela cumpriu todas as atividades obrigatórias no prazo, fez as atividades extras e teve o maior número de acessos ao *Moodle*, se comparada aos outros alunos. Veja:

*Boa noite, Profa. (nome)*

*Como vai?*

*Profa. não tem mais atividades complementares não?*

*Grata, (nome).*

O pedido foi atendido pela professora e, ao todo, sete atividades complementares foram postadas. Observou-se que o fórum foi um espaço para maior interação entre professor e aluno. De acordo com Schrage (1995 *apud* GARRISON *et al.*, 2000), a tecnologia inevitavelmente modela o modo como as pessoas se relacionam. Em um contexto virtual de aprendizagem, a presença do professor não é exatamente física, mas é caracterizada por pequenas mensagens que reconheçam a participação do aluno, as quais seguidas de devidas orientações aumentam o engajamento dos alunos (GARRISON *et al.*, 2000). Constatou-se, então, que uma simples troca de mensagens, um *feedback* e a percepção de que o professor leu o que o aprendiz postou, que lhe deu atenção, são fatores motivadores para o aluno em um contexto virtual de aprendizagem. Há um redimensionamento nos papéis de professor e aluno, no qual o professor assume o papel de mediador, de colaborador e de provedor de apoio cognitivo e afetivo (FIGUEIREDO, 2006).

Compartilhou-se, ainda, da visão de Cechinel (2000, p. 14), para o qual o professor tutor da educação a distância tem a função de ser um “facilitador e mediador da aprendizagem, motivador, orientador e avaliador”, em outras palavras, tem a função de encontrar novas maneiras de motivar seus alunos. Nos excertos apresentados, constatou-se, ainda, como a motivação de aluno e professor pode se influenciar. A aluna faz um comentário alegando o quanto tais atividades têm sido boas para seu desenvolvimento e a professora demonstra satisfação em saber que seu trabalho está gerando frutos.

Retomando a análise de suas crenças e tentando relacioná-las à sua motivação para aprender, apresentou-se, por fim, a resposta da aluna ao questionamento se é realmente possível aprender uma língua em um contexto a distância:

*Sim, e vou ser prova disso logo, logo. [E]*

Assim, fica nítida sua crença na possibilidade de aprender no ambiente virtual de aprendizagem expressa por meio de uma confiança de que é possível aprender nesse contexto, além de evidenciar sua motivação e autoconfiança ao acreditar que ela é capaz e vai conseguir aprender e alcançar seus objetivos de aprendizagem.

## **5 Considerações finais**

O objetivo deste estudo consistiu em propor uma reflexão acerca das crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação de uma professora em formação, na

tentativa de compreender como tais aspectos dialogam entre si na aprendizagem de línguas a distância. Pelos dados obtidos, há evidências da crença de que é possível aprender em um contexto a distância e uma relação de crenças positivas em relação a tal contexto. Observaram-se, ainda, indicativos de mudança, por exemplo, na crença de que há pouco contato com o professor nesse ambiente. Ela é um bom exemplo de imigrante digital bem adaptada ao contexto tecnológico (TAPSCOTT, 1998).

Notou-se que a aluna iniciou o curso motivada, cheia de expectativas e objetivos e que conseguiu se manter motivada até o final do curso, mesmo em face de suas dificuldades e conflitos, tais como sentir falta de comunicação com os colegas e embaraços com o uso da plataforma. A fonte para manter sua motivação ativa é proveniente, de fato, de gostar da língua, da interação com a professora, do incentivo dos filhos, de alguns materiais disponibilizados e, principalmente, de notar que seu esforço estava levando-a a atingir seus objetivos de aprendizagem. Segundo Schunck (1991), a constatação de sucessos conquistados a cada objetivo cumprido leva a pessoa a acreditar em suas próprias capacidades, assim, experiências de êxito e progresso são fatores motivadores.

Uma implicação geral das observações e achados dessa pesquisa reside em se pensar a oferta de disciplinas não presenciais a alunos do curso de Letras, nas universidades públicas. A chance de participar de um curso a distância pode ser de grande valia na formação de professores, ao permitir que conheçam um ambiente virtual de aprendizagem, revejam suas crenças e sobre ele construam crenças que lhes permitam abertura e mais preparo para possivelmente trabalhar em tais contextos no futuro.

Cabe questionar como vem ocorrendo a preparação de alunos, professores e formadores de professores para participar e entender o processo de ensino e aprendizagem de línguas na era digital, em que as tecnologias digitais estão cada vez mais incisivas nesse processo, em um movimento que, além de crescente, parece ser irreversível (CHAPELLE, 2007). Nesse sentido, lembramos que a compreensão das crenças é essencial para melhorar a prática dos professores e a preparação dos programas de ensino (JOHNSON, 1994).

Em conclusão, alertamos que estamos nos referindo a um contexto virtual de aprendizagem, mas os participantes do outro lado da tela são reais. Embora a aprendizagem tenha como principal mediação uma máquina, o ensino não pode se tornar mecanicista, ignorando que questões afetivas também se fazem presentes, assim, por mais que as tecnologias digitais deleguem novos papéis a professores, alunos e formadores de professores e mesmo ao material didático, é na velha inter-relação entre eles que o conhecimento se constrói. Pretendeu-se, assim, contribuir para pesquisas futuras que venham a desvendar a presença de fatores afetivo-cognitivos no ensino e aprendizagem de línguas a distância.

### *Referências*

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a deweyan approach*. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Teaching English as a Second Language) – The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.



\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. In: LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas. Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas, foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

CECHINEL, J. C. *Manual do Tutor*. Florianópolis: Udesc, 2000.

CHAPELLE, C. Technology and second language acquisition: new trends in using technology in the language curriculum. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 27, p. 98-114, 2007.

DÖRNEY, Z. *Teaching and researching motivation*. England: Longman, 2001.

\_\_\_\_\_. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA, P.; FERREIRA, A. M. *Beliefs about SLA: new research approaches*. Boston: Kluwer Academic, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

\_\_\_\_\_. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: ANDRADE, M. R. M. *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2011.

FREEMAN, L.; LONG, D. *An Introduction to Second Language Research*. New York: Longman, 1991.

FREUDENBERGER, F.; ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p. 29-55.

FURHAN, A. *Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences*. New York: Pergamon, 1998.

GARDNER, R.; LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. ROWLEY, M.: Newbury House, 1972.

GARRISON, D. R., ANDERSON, T., & ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 87-105, 2000.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. 3. ed. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2001, p. 78-95.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (CD-ROM instalado)

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, v.10, n.4, p. 439-452, 1994.

\_\_\_\_\_. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

LIMA, K. B. F. *A sala de aula de língua inglesa: vencendo barreiras na produção escrita*. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2009.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. 213f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2005.

LITTLEWOOD, W. Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, v. 24, n. 4, p. 427-435, 1996.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-50.

OXFORD, R. L. L2 learner autonomy in the crucible. In: BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, p. 93-116, 2001.

\_\_\_\_\_. Internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada*. Campo Grande: Editora UNAES, 2008, p. 43-58.

SCHUNCK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, v.26, n.3, p.207-231, 1991.

TAPSCOTT, D. *Growing up digital: The rise of the Net generation*. New York: McGraw-Hill, 1998.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

WHITE, C. *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

# Dimensões históricas da Matemática: uma análise na perspectiva de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

---

## **Anderson Oramísio Santos**

Graduado em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente da rede pública estadual e dos cursos de pós-graduação lato-sensu em educação.

E-mail: [oramisio@hotmail.com](mailto:oramisio@hotmail.com)

## **Guilherme Saramago de Oliveira**

Doutor em Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor Titular na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: [gsoliveira@ufu.br](mailto:gsoliveira@ufu.br)

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é analisar as aplicações da História da Matemática como uma ferramenta pedagógica em sala de aula. Através das dimensões históricas da Matemática pretendemos relatar algumas contribuições e descobertas que podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mediante um processo de transposição didática e juntamente com outros recursos didáticos e metodológicos, auxilia na construção do conhecimento e na evolução dos conceitos matemáticos. A elaboração desse estudo contou com uma pesquisa bibliográfica-documental, apoiada nos PCN (1997), D'Ambrósio (2000), Miorim (1998), Valente (2003), Rosa Neto (2003), Moura (2005), dentre outros. Nesse sentido, a História da Matemática, em uma dimensão histórica e na atribuição de significados aos conceitos matemáticos, oferece aos alunos instrumentos que potencializem o pensamento, desenvolvendo atividades sistematizadas, ocorrendo relações interativas entre as partes integrantes do processo construtivista de desenvolvimento que associa linguagem Matemática e construção históricas voltadas para uma aprendizagem de redescobertas, explorando a Matemática nos diferentes tempos e espaços escolares.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática. História da Matemática. Ensino e Aprendizagem. Matemática.

**Abstract:** The objective of this study is to analyze the application of the History of Mathematics as a teaching tool in the classroom. Through the historical dimensions of mathematics we intend to report some contributions and discoveries that can help in the teaching and learning of mathematics in the early years of elementary school. Through a process of didactic transposition and along with other educational and methodological resources, assists in the construction of knowledge and evolution of mathematical concepts. The preparation of this study included a literature search-documentary, supported by NCP (1997), D'Ambrosio (2000), Miorim (1998), Valente

(2003), Rosa Neto (2003), Moura (2005), among others . In this sense, the history of mathematics in a historical dimension and in assigning meanings to mathematical concepts provides students with tools that enhance thinking, developing systematized activities occurring interactive relationships among members of constructivist development process parts that associates language Mathematics and construction historical facing one rediscovered learning, exploring mathematics in different times and school spaces.

**Keywords:** Teaching of Mathematics. History of Mathematics. Teaching and Learning. Mathematics.

---

## 1 Introdução

A Educação Matemática é recente e tem conquistado espaço nos últimos anos como área interdisciplinar, que busca juntamente com outras áreas do conhecimento – Psicologia, Filosofia, Sociologia, História, Antropologia – alternativas para o enfrentamento de desafios, que se tornam muito frequentes em uma sociedade cuja produção científica e tecnológica cresce incessante, na formação do cidadão para o século XXI.

Em alguns países da Europa, como Portugal e Alemanha, Educação Matemática é sinônimo de Didática de Matemática ou de Introdução à Metodologia do Ensino de Matemática (PINTO, 2004). No Brasil, constitui-se como uma área de ensino-aprendizagem, ainda equivocadamente entendida como subordinada à Matemática, que se encontra em crescente desenvolvimento de estudos e pesquisas no Brasil.

As reflexões sobre a Educação Matemática no Brasil tiveram início na década de 50 e se consolidaram somente em 1988, no ano da fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), que tem por objetivo aglutinar profissionais da área de Educação Matemática ou de áreas afins em caráter cultural e científico.

A Educação Matemática constitui-se por processo educativo como os demais, cuja finalidade, naquilo que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Nº 9.394 de 1996) em seu artigo 2º, 9, é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Matemática é um conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade. Está presente em todas as ações do dia-a-dia, sendo, portanto, um saber histórico, com o objetivo de conhecer, interpretar e transformar a realidade. Essa compreensão da História da Matemática indissociável da história da humanidade – em processo de produção nas diferentes culturas – busca romper com algumas concepções fundamentadas na corrente de pensamento positivista e entender o caráter coletivo, dinâmico e processual da produção deste conhecimento que ocorre de acordo com as necessidades e anseios dos sujeitos.

A produção do conhecimento é histórica, não é realizável de uma forma única e idêntica, utilizando uma mesma metodologia ou símbolos, sofre interferências de inúmeros fatores tais como aspectos culturais, geográficos, econômicos, científicos, políticos. Além disso, é contínua, estando sempre em construção.

Para reforçar essa compreensão, D’Ambrósio (1990) refere que “a História da Matemática é um elemento fundamental para se perceber como as teorias e práticas

matemáticas foram criadas, desenvolvidas e utilizadas num contexto específico de sua época” (p. 29-30).

A Matemática está entrelaçada com a história e o desenvolvimento das civilizações. É nessa linha de pensamento que vários pesquisadores apontam a História da Matemática como um recurso didático-pedagógico que pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da matemática, pois ela pode ser relacionada com várias situações dentro da construção do conhecimento, conforme asseveram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998, p. 42).

De acordo com Miguel (1993), há fatores que sustentam a importância do conhecimento histórico-matemático no ensino e aprendizagem como ferramenta didática, auxiliando na Educação Matemática, agindo como instrumento que desmistifica, contextualiza, humaniza, motiva e ajuda a formalizar os conceitos.

Com base nas considerações anteriores, este estudo tem como objetivo realizar uma abordagem sobre a História da Matemática no ensino e aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Justifica-se a escolha do tema face às mudanças sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), na forma de abordar os conteúdos matemáticos em sala de aula e a incorporação da História da Matemática no rol dos conteúdos dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para tanto, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica-documental, buscando conhecer e analisar as contribuições de diversos autores que versam sobre a matemática publicada em livros, revistas, dissertações, teses e artigos.

A utilização da história no processo de aprendizagem da Matemática possui suas variáveis, como seleção e constituição de sequências adequadas de tópicos de ensino; seleção de tópicos, problemas ou episódios considerados motivadores que enriquecem o conteúdo matemático.

## ***2 Matemática: abordagem histórica e sua aplicação nos primeiros anos do Ensino Fundamental***

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), como o próprio nome diz, propõem orientações gerais sobre o básico a ser ensinado e aprendido em cada etapa de escolaridade e têm por objetivo orientar o planejamento escolar, as ações de reorganização do currículo e as reuniões com professores e pais, levando em conta as diferenças étnicas e culturas brasileiras, tornando-se, assim, adaptável a qualquer local e região. A partir dos PCN (1997), as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação de todo o Brasil continuam se esforçando para absorver e adequar os currículos formais às novas normas vigentes.

A Educação Matemática, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), objetiva a construção de um marco referencial que orienta a práxis pedagógica, de forma a contribuir para que toda criança e jovem brasileiro tenham acesso a um conhecimento matemático que lhes possibilite, de fato, sua inserção como cidadãos, no mundo do trabalho e das relações sociais e culturais (BRASIL, 1997, p. 15).

O papel que a Matemática desempenha na formação básica do cidadão brasileiro é contemplado nas proposições dos Parâmetros como contribuição à formação do

cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios, reconhecimento de seus direitos e deveres.

Para tanto, destacamos que os PCN (1997) precisam ser considerados pela escola e, principalmente, pelos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, na perspectiva de um documento oficial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, e nortear a ação docente. Falar em formação básica para a cidadania significa falar da inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura, no âmbito da sociedade brasileira.

Esse documento considera que a área de Matemática é entendida como uma ciência viva, sendo capaz de contribuir no cotidiano dos cidadãos, nos centros de pesquisas, universidades onde estudo e pesquisa se ampliam cada vez mais, e contribui, também, de forma significativa, nas salas de aulas para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Segundo D'Ambrósio (1990), a Matemática se justifica, nas escolas, por ser útil como instrumento para a vida, para o trabalho, parte integrante das nossas raízes culturais, porque ajuda a pensar com clareza e raciocinar melhor. Também por sua universalidade, sua beleza intrínseca, como construção lógica, formal etc. Assim, torna-se evidente a utilidade social da Matemática para fornecer instrumentos aos sujeitos, para atuarem no mundo de forma mais eficaz, necessitando que a escola precisa “[...] desenvolver a capacidade do aluno para manejar situações reais, que se apresentam a cada momento, de maneira distinta” (D'AMBRÓSIO, 1990, p. 16).

Nota-se que os Parâmetros são coerentes com sua proposta construtivista com uma abordagem crítica. Normalmente, as atividades sugeridas apresentam-se como alternativas importantes inovadoras às aulas, buscando afastá-las das pedagogias clássicas, ditas liberais ou tecnicistas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) pontuam a História da Matemática como alternativa metodológica para o ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mediante a um processo de transposição didática, que pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo entender que as escolas precisam assumir o seu papel no sentido de promover a integração de novos significados aos conhecimentos matemáticos prévios dos alunos.

### ***3 História da Matemática***

Compreender o ensino da Matemática remete a busca por um pouco da história dessa área do conhecimento. Visto que, segundo Rosa Neto (2003, p. 7), é muito comum escutarmos em sala de aula o aluno perguntar: “de onde veio isso?”. Assim, explica que

conhecer a história da disciplina que está sendo estudada resolveria essa importante questão. Mas estudar não só as descobertas, curiosidades, datas e biografias. É preciso

conhecer a gênese, o desenvolvimento e a significação do conhecimento. É preciso caracterizar o que é o conhecimento, como ele se forma e como é instrumento de poder. E isso é muito importante também para o professor (ROSA NETO, 2003, p. 7).

O conhecimento sobre a historicidade de cada disciplina estudada na escola facilita a compreensão e entendimento do aluno sobre os temas abordados e se faz uma forma facilitadora na interação entre corpo docente e discente em forma geral.

Por essa razão, compartilha-se, também, do pensamento de D'Ambrósio (2000, p. 29) ao declarar que “a percepção da História da Matemática é essencial em qualquer discussão sobre a Matemática e seu ensino”. Assim, “não é sem razão que a história vem aparecendo como um elemento motivador de grande importância”.

Nesse sentido, o pensamento dos autores permite aprender que a apresentação da história do conteúdo torna-se uma excelente maneira não apenas de situar o leitor sobre a proposta de pesquisa e discussão, mas também de instigar o desejo por conhecer e ampliar o entendimento sobre a temática.

Ter acesso à Matemática enquanto área do saber torna-se de profunda relevância para se entender os recursos que são eficazes no ensino de seu conteúdo e seus fins que em muito possuem um caráter social e cultural na vida do aluno, servindo sempre como instrumento na formação de sua cidadania. Entende-se, conforme Rosa Neto (2003, p. 7), que “a Matemática foi criada e vem sendo desenvolvida pelo homem em função de necessidades sociais”.

Percebe-se que a Matemática é salientada enquanto uma área do conhecimento que vem sendo, ao longo dos séculos, desenvolvida pelo homem com o propósito de atender suas necessidades sociais de sobrevivência e sociabilidade. O ser humano é movido por aspectos sociais que o norteia, por isso o conteúdo matemático é um fator essencial na vida de cada pessoa.

Nessa direção, D'Ambrósio (2000, p. 29) nos chama a atenção, ao dizer que a “a História da Matemática é um elemento fundamental para se perceber como teorias e práticas Matemáticas foram criadas, desenvolvidas e utilizadas num contexto específico de sua época, em diferentes lugares, de acordo com as necessidades elementares”.

Por esse motivo, faz-se relevante “conhecer, historicamente, pontos altos da Matemática de ontem poderá, na melhor das hipóteses, e de fato faz isso, orientar no aprendizado e no desenvolvimento da Matemática de hoje” (D'AMBRÓSIO, 2000, p. 29).

A História da Matemática demonstra possuir pontos capazes de orientar a vida social de cada indivíduo, sociedade, região ou país. Para tanto, Rosa Neto (2003), ao fazer uma abordagem social da Matemática enquanto ciência da produção humana, aponta que esta não se trata de um conteúdo recente na vida das pessoas, nem desprezível.

A historicidade da Matemática remonta a Era do Paleolítico Inferior, momento em que o homem tinha vida rudimentar e tinha como atividade para sobrevivência a caça e coleta. Era um predador que vivia no nomadismo, estabelecendo sistema de dependência em relação à natureza. O uso da Matemática, portanto, estava ligado a esquemas mentalizados que davam dimensão de pequeno e grande.



A Matemática do homem do Paleolítico Inferior era formada de esquemas mentais que lhe possibilitava alterar tamanhos, aumentar ou diminuir quantidades e dar formas a pais e pedras, dando-lhes utilidade. Além disso, podiam fazer alguma classificação e seriar atividades (ROSA NETO, 2003, p. 8).

O que ensina esse autor é que se tratava de uma Matemática adjetiva por ser construída oferecendo qualidade a objetos. E, também, preventiva, haja vista que o homem daquele tempo tinha como hábito produzir seus instrumentos já pensando na possibilidade e/ou necessidade de seu uso. Essa atitude representava ação de previsão, fazendo dessa a “pequena/grande diferença” para a época.

No Paleolítico Superior, caracterizado pela utilização de instrumentos mais elaborados para a caça e a coleta (como armadilha, redes, cestos, arcos e flechas e canoas rústicas), o homem começa lançar mão de novos instrumentos para essa atividade, tais como: ossos, peles, cipós, fibras, entre outros.

A Matemática do Paleolítico Superior apresentava “esquemas de ação para quantificar conjuntos, fazer medidas, fazer objetos retos, paralelos, perpendiculares, redondos e simétricos, fazer escoras e as primeiras representações simbólicas desenhadas” (ROSA NETO, 2003, p. 10).

Sendo assim, mediante maior conhecimento e necessidade, surge a contagem até quatro ou cinco, além de noções de intuição ligadas ao que é paralelo e perpendicular.

Em resumo, tinha-se a Matemática que quantificava conjuntos, realizava medidas, faziam-se objetos retos, paralelos, perpendiculares, redondos e simétricos, além de escoras e desenhos de representações simbólicas.

Porém, mesmo com desenvolvimento de instrumentos e armadilhas para sobrevivência, o homem do Paleolítico se deparou com uma problemática:

o aumento da população, o sistema de coleta passou a mostrar suas limitações, foi entrando em colapso porque a natureza não gerava o suficiente. E o homem começou a cultivar plantas e domesticar animais, construindo sua independência em relação à natureza. O homem começou a produzir (ROSA NETO, 2003, p. 10).

A partir das mudanças salientadas, o homem tem seu modo de vida alterado. Deixa de ter primordialmente uma vida nômade e passa a viver de modo sedentário, produzindo sua sobrevivência sem viver, se mudando constantemente e esperando a natureza por si só lhe assegurar sobrevivência.

Deste momento em diante, tem-se a chamada “revolução do Neolítico”. Nela o homem inicia sua prática na agricultura e pecuária, dando origem a outro modelo de homem. Nesse momento, “o homem começou a construir um ambiente artificial e a se adaptar a ele” (ROSA NETO, 2003, p. 11).

A Matemática do Neolítico tinha números maiores, sendo que estes deram oportunidade à construção de calendário. A representação dos números ocorria através de riscos em pau ou ossos, nós feitos em cordas, além de pedrinhas e palavras.

As formas criadas passam a contar com quantidade e qualidade, tornando-se cada vez mais simétricas, regulares e retas. Esse foi um período em que o homem con-

segue construir seu ambiente de sobrevivência e, assim, deixa de ser, em totalidade, dependente da natureza.

Outra significativa revolução na vida do homem foi a partir de sua passagem para o Período Histórico. Esse foi um momento que, sendo a sociedade mais complexa, tem marcado o início de vivência prática (ROSA NETO, 2003).

Desse modo, no início da Antiguidade, ocorreram diversas novidades Matemáticas. Nesse momento, têm-se o aquecimento do comércio e das construções, a posse e demarcação das propriedades, as navegações e demais situações que apontavam sempre mais e mais questionamentos.

Esse período recebe considerável contribuição dos egípcios responsáveis pela criação do calendário de 365 dias, além da invenção do relógio de sol e da balança, fundição de cobre e estanho, entre outros metais (ROSA NETO, 2003).

Os egípcios tinham conhecimento sobre noções decimais, frações e sabiam fazer contas. Contribuíram muito no desenvolvimento da geometria, por meio da criação de cálculos de áreas e volumes.

A contribuição dos gregos e romanos aconteceu no campo da sistematização de tudo que egípcios, babilônicos e habitantes de outras regiões vinham descobrindo e criando. Essa foi a época do surgimento da Filosofia, que permitiu o aprofundamento da Matemática. Enfatizou-se mais qualidade e menos quantidade, assim como a Geometria, menos a Aritmética (ROSA NETO, 2003).

Já na Idade Média, os árabes marcaram ainda mais o avanço da Matemática por meio do desenvolvimento do sistema de numeração arábico e da Álgebra. Os árabes desenvolveram muito os algoritmos.

O sistema decimal posicional utilizado por nós até hoje com algumas alterações representou para a Aritmética o que o alfabeto foi para a escrita: a democratização. Afinal, fazer contas com algarismos romanos era inviável, então se fazia necessário o ábaco, o que não era muito cômodo (ROSA NETO, 2003, p. 15).

O ábaco era um instrumento feito de madeira, utilizado especialmente para cálculos de adição, subtração, divisão e multiplicação.

Também se deve aos árabes o desenvolvimento de métodos que tornaram mais simples a resolução de equações. O trabalho com equações começou a adquirir um automatismo muito fecundo. Começa a surgir a Álgebra que se constituiu em uma grande revolução Matemática (ROSA NETO, 2003, p. 16).

Assim, foi exposta a contribuição dos árabes no processo do desenvolvimento e utilização da Matemática, que, conforme enfatiza D'Ambrósio (2000), pôde contar com "a Matemática utilizará vista que esta progrediu muito nessa época entre o povo e os profissionais. Os algarismos romanos serviam apenas para representação. Mas foram desenvolvidos interessantes sistemas de contagem, utilizando pedras, ábacos e mãos" (p. 40).

Vale salientar que nos séculos XIV e XV houve grande desenvolvimento da Matemática nos mosteiros e nas universidades (D'AMBRÓSIO, 2000). A Matemática apresenta considerável desenvolvimento do século XIV ao XV, mas não para por aí. A partir do Renascimento comercial, no fim da Idade Média, surge a necessidade ainda mais consistente do uso da Matemática.

Do século XV ao XVI, tem-se o surgimento dos números negativos para cálculo de créditos e dívidas. Um novo conjunto com a denominação de números inteiros englobando o conjunto dos números naturais (ROSA NETO, 2003).

Com o passar do tempo e mediante a necessidade humana que está sob pressão das mudanças econômicas, sociais e políticas, a Matemática começa a agregar vertentes conforme a explanação no parágrafo anterior que destaca o “cálculo de créditos e dívidas”.

No período das grandes navegações, a Astronomia tem considerável impulso. As rotas marítimas são representações gráficas que exigem novas criações Matemáticas. Já no século XVII, tem-se o surgimento da Geometria Analítica e, em seguida, da Trigonometria (ROSA NETO, 2003).

No período das grandes navegações marítimas, a Matemática já conta com uma significativa mudança no aspecto econômico da época, visto que é notório o crescimento do capitalismo.

No século XVIII, surgiu a comissão designada pela Academia de Ciências de Paris, cujo objetivo era a criação de um sistema universal para a Matemática. A contemporaneidade marcada por intensa industrialização utiliza-se muito a Matemática.

É possível, portanto, compartilhar da afirmação de D'Ambrósio (2002), quando ele diz que o cuidado de conhecer historicamente os pontos e elementos da História da Matemática permite, no mínimo, orientar a aprendizagem e seu desenvolvimento atual.

Sua afirmação torna-se de grande interesse ao sistema de ensino e aprendizagem, na medida em que salienta que o grande desafio dessa área do conhecimento escolar relaciona-se à necessidade de se desenvolver um programa que ligue os problemas atuais com o interesse do aluno.

Em súpula, chama atenção para a aplicação da teoria à prática na atualidade. Para tanto, destaca-se a teoria piagetiana, que enfatiza o respeito às possibilidades cognitivas da criança. Para que haja o respeito de cada fase e período, deve-se propor um ambiente de fato acessível a uma aprendizagem significativa do sistema de numeração, de forma a viabilizar o processo de ensino e a aprendizagem da Matemática escolar (PIAGET, 2003).

Com base nestas questões, o interesse da criança, do jovem e do aprendiz em geral tende a voltar-se para aquilo que tem apelo às suas percepções materiais e intelectuais mais imediatas. D'Ambrósio (1990), a propósito, recomenda acerca de um enfoque ligado a situações mais imediatas, ressaltando, no entanto, que a expressão “mais imediata” não se refere apenas ao utilitário; contempla, nesse sentido, deparar-se com o desafio intelectual.

O uso da História Matemática como recurso didático-pedagógico visa promover um ensino-aprendizagem em Matemática, que busque uma ressignificação ao conhecimento matemático produzido pela sociedade ao longo dos tempos.

Sendo assim, é importante que alunos e professores tenham conhecimento sobre o processo histórico da Matemática, bem como seus aspectos culturais que mobilizaram as mudanças, transformações, permanências e áreas que esse saber abrange.

As abordagens apresentadas sobre a historicidade da Matemática enfatizam, sobremaneira, a importância de se conhecer sua história, visto que o exercício desse conhecimento torna-se fator fundamental na compreensão do aluno e, conseqüentemente, no seu interesse e aprendizagem significativa pela mesma.

#### ***4 Ensino de Matemática***

O conhecimento sobre o ensino da Matemática pode se tornar um instrumento de auxílio no processo da sua aprendizagem na sala de aula assim como também vale para melhor situar o professor quanto à escolha de metodologias e recursos pedagógicos como elementos facilitadores na produção de conhecimentos que faz parte dos currículos escolares.

De acordo com D' Ambrósio (2000, p. 31),

é muito difícil motivar com fatos e situações do mundo atual uma ciência que foi criada e desenvolvida em outros tempos em virtude de problemas de então, de uma realidade, de percepções, necessidades e urgências que nos são estranhas. Do ponto de motivação contextualização, a Matemática que se ensina hoje nas escolas é morta.

Observa-se que a Matemática que, por muitas vezes, se tenta ensinar na atualidade é descontextualizada dos acontecimentos que estão presentes na vida, especialmente do aluno (D' AMBRÓSIO, 2000).

Por essa razão, seu ensino ocorre em meio à ausência de motivação, visto que suas abordagens não fazem parte da realidade do educando, gerando total desinteresse pelo mesmo em sua aprendizagem. Faz-se interessante destacar que “interessa à criança, ao jovem e ao aprendiz em geral aquilo que tem apelo às suas percepções materiais e intelectuais mais imediatas” (D' AMBRÓSIO, 2000, p. 31).

Nesse contexto, é pertinente propor à educação um enfoque a situações imediatas para a aprendizagem do aluno em forma geral e, em específico, ao ensino matemático.

Embora a efetividade da educação Matemática não se resuma a enfoque imediato, ela requer uma sistematização de sua abordagem, fazendo que sua aprendizagem seja, ao mesmo tempo, dinâmica e interessante ao aluno.

Para ampliar a compreensão sobre a historicidade da Matemática enquanto área do conhecimento e ensino didático e pedagógico apresenta-se, a seguir, algumas considerações a respeito desse ensino no Brasil.

#### ***5 O ensino de Matemática no Brasil***

O ensino no Brasil, desde os primeiros tempos da colonização, esteve condicionado aos anseios do dominante, e com a Matemática não foi diferente (pautado por tradicionalismo).

Desse modo, D' Ambrósio (2000) aponta que é passível de verificação que, no período colonial,

o ensino era tradicional modelado no sistema português, e a pesquisa, incipiente. Não havia universidades nem imprensa. Com o traslado da família real para o Brasil, em 1808, criou-se uma imprensa, além de vários estabelecimentos culturais, como uma biblioteca e um jardim botânico (p. 55).

O Brasil Colônia foi marcado pelo tradicionalismo do ensino que era regido pelo sistema português. Já no século XX, período contemporâneo, de acordo com Valente (2003), com a educação Matemática, sobretudo na primeira metade de 1930, vivia sob o impacto da Reforma Francisco Campos, que incorporou profundas modificações no ensino de Matemática.

A proposta inicial de reforma está registrada na Ata da Congregação do Colégio Pedro II, do dia 14 de novembro de 1927, p.64-67. Assinam o documento os professores de Matemática Euclides Roxo, Cécil Thiré e Mello e Souza, dentre outros (TAVARES, 2002, p. 103).

Vale salientar que, com o passar dos séculos, o ensino recebe mudanças, porém sempre mantém o caráter tradicional que ocorre de acordo com cada época e/ou por vezes mantendo resquícios de eras dominantes passadas.

De acordo com Valente (2003, p. 2), “em 1929, a reforma é implantada no Colégio Pedro II. Com a revolução varguista, a reforma circunscrita à instituição modelo do ensino secundário ganha caráter nacional”.

Entre as modificações implementadas no ensino de Matemática, salienta-se a proposta de fundir em uma só a aritmética, a álgebra e a geometria. Esses conteúdos seriam trabalhados, segundo as premissas presentes no Movimento da Escola Nova, com base em um ensino que recebe orientação de acordo com o desenvolvimento mental do aluno, levando em consideração seu grau de interesse. Seria um estudo norteado pela intuição para que, gradativamente, o raciocínio lógico fosse introduzido de modo a instigar, e pauta-se pela construção do saber e não pelo sistema de decorar a matéria (MIORIM, 1998).

Compartilhando do pensamento de Valente (2003), uma das melhores partes do trajeto da educação Matemática brasileira foi o da criação da disciplina Matemática. A rejeição a elementos nucleares da proposta modernizadora, como a fusão dos diferentes ramos, o ensino gradual, considerando a progressão do aluno das formas intuitivas para a abstração formal, é uma discussão ainda atual. Embora se crie a disciplina e implemente mudança no ensino, a educação continua a evidenciar abstrações e lacunas que prejudicam o desenvolvimento pleno do ensino brasileiro.

Desde o final do século XX, tem se apresentado que as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática no Brasil e em muitos países, principalmente a partir dos anos 1980,

constituíram-se em relevantes contribuições inspiradoras de novas propostas para a Matemática escolar e têm servido de base para a institucionalização gradativa de disci-

plinas, linhas e áreas de pesquisa, programas de graduação ou pós-graduação, orientados para a formação de professores que atuam em diferentes níveis de ensino, bem como de pesquisadores (MOURA; SANTOS; MACEDO, 2005, p. 1).

A atualidade brasileira tem vivenciado processo de constituição e efetivação de um campo profissional e de estudos que compreende práticas de formação e ensino, assim como as pesquisas e a produção de conhecimentos e sua utilização com o intuito de promover melhorias no ensino de Matemática. Propõe-se um exame crítico e a valorização desses conhecimentos, tendo como um dos principais instrumentos as sociedades e, inerente a isso, levar em consideração seus anseios e necessidades de aprendizagens.

Nessa direção, a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) tem feito um exemplo marcante nas iniciativas cuja finalidade é congrega sujeitos e agregar interesses em torno da construção de conhecimentos teóricos e da melhoria do ensino e aprendizagem praticados em diferentes níveis com a Matemática (MOURA; SANTOS; MACEDO, 2005).

Iniciativas e ações que visam salientar a importância do conhecimento matemático demonstram que esta é dinâmica e viva e tem passado por grandes transformações em suas abordagens e procedimentos didático-pedagógicos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), não existe um caminho único e melhor para o ensino da Matemática; no entanto, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor construa sua prática.

O texto dos PCN chama atenção para um aspecto importante da questão presente no sistema de ensino e aprendizagem no Brasil, ao salientar que não há um único caminho a ser seguido quando se trata de ensino e aprendizagem. Demonstra, dessa forma, que cabe ao professor lançar mão de instrumentos para que esse ensino de fato se efetive na vida dos alunos de modo geral.

Para tanto, é papel do professor diversificar, buscar instrumentos e materiais para tornar o ensino prazeroso e com sentido para a vida do aluno. É necessário sabedoria, criatividade para inovar o método de ensino, despertar o interesse do aluno e permitir que o mesmo descortine seu potencial para aprendizagem escolar.

## *6 Considerações finais*

Este estudo teve como proposta fazer uma análise da História da Matemática, relacionando sua aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a bibliografia pesquisada permitiu alcançar o objetivo proposto sem a pretensão de dar a pesquisa e discussão como encerradas. A historicidade da Matemática demonstrou ser este um conhecimento capaz de inferir conhecimentos e experiências de vida nos aspectos sociais e culturais para a vida em cidadania. A compreensão do ensino e da aprendizagem da Matemática é essencial no contexto escolar.

Quando aluno e professores conhecem a origem da disciplina e de seu conteúdo como um todo, surge maior interesse e interação nessa aprendizagem. Com a Matemática não seria diferente; A percepção dessa área do conhecimento torna-se cada vez

mais um fator essencial para efetividade da produção do conhecimento do aluno. Por isso, a História da Matemática é uma forma de despertar o interesse do aluno por sua aprendizagem.

Desse modo, as leituras e análises permitiram destacar que o saber histórico matemático possibilita que aluno e conhecimento fiquem cada vez mais interligados. A relação entre atividade de resolução de problemas relaciona-se de maneira direta na aprendizagem do aluno na tomada de decisão, o que significa que ele aprende a resolver problemas de ordem prática cotidiana.

O estudo implicou compreender, portanto, que a aprendizagem precisa ocorrer em uma forma clara, interessante e prazerosa mediante a adoção de recursos e metodologias que façam sentido para a vivência do aluno.

### *Referências*

BRASIL. MEC - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental - *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

D'AMBRÓSIO, U. *EtnoMatemática*. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MIGUEL, A. *Três estudos sobre história e educação matemática*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Programa de pós-graduação em Educação Matemática - Universidade Estadual de Campinas – 1993. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/code=vtls000069861>>. Acesso em: 09 maio 2014.

MIORIM, M. A. *Introdução à história da educação Matemática*. São Paulo: Atual, 1998.

MOURA, M.; SANTOS, O. de, MACEDO, V. de. Em Foco: educação matemática em perspectiva. *Educ. Pesqui*, São Paulo, v. 31, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 07 maio 2014.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PINTO, N.B. O significado das provas de Admissão ao Ginásio da Escola Estadual de São Paulo no contexto político educacional do período de 1931 a 1943. Curitiba/Pr, Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação. SBHE, PUCPR, 2004, CD-ROM.

ROSA NETO, E. *Didática da Matemática*. São Paulo: Ática, 2003.

TAVARES, J. C. *A Congregação do Colégio Pedro II e os debates sobre o ensino de Matemática*. São Paulo, 2002. (Dissertação de Mestrado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática/PUC.

VALENTE, W. R. Controvérsias sobre educação Matemática no Brasil: Malba Tahan versus Jácomo Stávale. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 120, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 08 abril 2014.





Jean Honoré Fragonard (1732-1806), *The Prize of a Kiss*.  
Hermitage, St. Petersburg, Russia. Oil on canvas, 60 x 47 cm. 1760.

---

*Resenhas*

DE LA SERNA, Jorge Ruedas . *La formación de la literatura nacional (1805-1850)*. Tomo II: Los cimientos del sistema. Presentación de Óscar Rivera Rodas. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2013.

**José Pascual Buxó**

Universidad Nacional Autónoma de México

**E**n la Introducción al tomo I de esta trascendental investigación, declaraba el autor que no es suficiente la “posición nacionalista” asumida por los miembros de una o más generaciones para que, con sólo eso, pueda quedar configurada una literatura propiamente “nacional”. De hecho, asegura Ruedas de la Serna, la literatura de una nación empieza a formarse “cuando surge el público, cuando las obras comienzan a circular, independientemente de los temas tratados”. De suerte, pues, que incluso cuando –como fue el caso de la Arcadia Mexicana– sus miembros imitaron directamente los modelos de Grecia y Roma, incorporaron “la civilización clásica a la cultura local” y, con ello, contribuyeron indudablemente “a la formación de la literatura como institución social”.

Contrariamente a los postulados de carácter eminentemente político e ideológico sostenidos por los críticos modernos que se ocuparon precedentemente de la *emancipación* de la literatura mexicana respecto de la española peninsular (Pedro Henríquez Ureña y José Luis Martínez, particularmente), para quienes ese proceso de “nacionalización” literaria sólo empieza a vislumbrarse a partir del logro de la independencia política, Ruedas de la Serna reivindica la importante contribución hecha –desde fines del siglo XVIII– por los árcades mexicanos, toda vez que la amplia difusión de sus actividades literarias a través de la prensa diaria, hizo posible la conformación de una verdadera institución social, apartada de todo influjo autoritario. Para Ruedas de la Serna, es precisamente ese carácter “democrático”, comunitario y, si se quiere, popular, el que propició la verdadera emancipación de las letras patrias, aún antes de que se iniciara la revolución de independencia.

No ya la única, pero sí la mayor novedad del estudio emprendido por Ruedas de la Serna en el campo de la historiografía y la crítica de la literatura mexicana, es la introducción del concepto de *sistema literario* que, yendo más allá de las consideraciones puramente ideológicas, cala en la raíz del fenómeno literario, entendida ésta en toda su complejidad artística, histórica y social. Así, de conformidad con la noción de *sistema literario* planteada por el eminente crítico brasileño Antonio Cândido, Ruedas de la Serna distingue tres etapas sucesivas de la historia literaria de nuestra nación: la primera, llamada de las *manifestaciones literarias*, va del siglo XVI a la primera mitad del XVIII; la segunda, de *configuración del sistema literario*, se extiende de la mitad del siglo XVIII a la mitad del XIX, y la última, que es la del *sistema literario consolidado*, se manifiesta desde la segunda mitad del XIX y permanece hasta nuestros días.

Un sistema literario, según lo concibe el Prof. Cândido y lo refrenda Ruedas de la Serna, está necesariamente conformado por a) un grupo de autores y b) un grupo de lectores identificados con los autores por medio de una lengua común; ésta última –

cabe señalar- se manifiesta a través de conjuntos sucesivos de obras literarias que transmiten ciertas convenciones ideológicas y valores simbólicos, susceptibles de representar los deseos y aspiraciones de una sociedad o, al menos, de una parte significativa de ella. A partir de tales premisas, Ruedas de la Serna observa que en la Nueva España de la edad barroca se constituyó un sistema literario que bien podemos llamar “virreinal”, caracterizado por su irrecusable dependencia de la autoridad colonial y sujeto a los modelos de la literatura española peninsular; de hecho, no hubo entonces ningún tipo de asociaciones literarias “creadas por iniciativa de la sociedad civil”, por cuanto que la primera de ellas –la Arcadia mexicana- surgió ya al finalizar el siglo XVIII; a ella le ha dedicado el autor otros reveladores estudios.<sup>34</sup>

La producción literaria del período colonial, por el hecho de haberse visto tenazmente sujeta a los poderes monárquicos y eclesiásticos, no fue capaz de alcanzar – en opinión de Ruedas de la Serna- una verdadera “comunicación colectiva entre creadores y público”, o dicho diversamente, que en los tiempos del virreinato –los escritores no tenían aún la clara conciencia de que “aquí, en su propia tierra está el público capaz de entender el sentido inmanente de su obra”. Y en efecto, la producción literaria de la Colonia no sólo se vio estrechamente vinculada con las modas y los modelos de la Metrópoli, sino que su público cortesano era también una cabal réplica del peninsular. Recuérdese cómo, con su acostumbrada perspicacia, don Alfonso Reyes pudo definir a esa pequeña sociedad de raíz hispana, agrupada en torno de la corte, los colegios y las iglesias, como actor y público de sí misma. Los indios, mestizos, negros y castas, sólo participaban como reticente o asombrada comparsa en los frecuentísimos festejos y rituales político-religiosos de la clase dominadora.

Sólo al lograrse plenamente la independencia política –asienta Ruedas de la Serna- “pudo surgir, desembarazado de la teocracia dominante”, un nuevo sistema literario, que se convertiría en “una institución social autónoma y libre”. Pero entretanto esto sucedía, especialmente en las postrimerías de la etapa “ilustrada”, los poetas de la Arcadia Mexicana, pudieron sentar las primeras bases del que llegaría a ser –en no mucho tiempo- el “sistema literario” propiamente mexicano. Precisamente en el tomo II de esta obra, que ahora comentamos, rastrea y define el autor los primeros “cimientos” que subyacen en la inminente *Formación de la literatura nacional*.

Si bien contamos –recuerda Ruedas de la Serna- con valiosas historias literarias y documentados ensayos que se ocupan de los autores más destacados de los diferentes períodos de nuestras letras patrias, y a pesar de que se hallen también en curso importantes trabajos de rescate de las obras de tales autores, con todo, para echar más luz sobre los complejos y no siempre nítidos orígenes de la literatura nacional, es preciso atender a autores hasta hoy poco comprendidos o incluso menospreciados, porque en ellos pueden distinguirse con claridad ciertos rasgos que ponen de relieve el “carácter democrático” –esto es, propiamente cívico y comunitario- de aquellos modestos autores que bien podrían ser considerados –según lo entiendo Ruedas de la Serna- como genuinos precursores de un sistema literario propio de la nueva nación independiente.

---

<sup>34</sup> Cf. Jorge Ruedas de la Serna, *Arcadia. Tradición y mudanza*. Col. Estudios de Cultura Iberoamericana Colonial. Coordinación de Humanidades, UNAM, 2006.

Por principio de cosas, fija su atención el autor en una miscelánea poética publicada en 1804 a resultas de la convocatoria lanzada un año antes por el connotado autor de la *Biblioteca hispanoamericana septentrional*, el canónigo José Mariano Beristáin de Souza, a las “Musas mexicanas” para que concurrieran a celebrar la colocación de la estatua ecuestre de Carlos IV –obra insigne de Manuel Tolsá, hoy nuevamente necesitada de reparación y respeto. Piensa Ruedas de la Serna que, si bien abundaron en aquella justa literaria los versos mostrencos y las rendidas genuflexiones al malhadado monarca español, hay en el intento mismo de su convocatoria un “acentuado carácter democráticos”, toda vez que el editor dio cabida a todos los materiales enviados a concurso, como para insinuar que fuese el público quien juzgara en definitiva su valor o calidad. El hecho de que el convocante no fuese una instancia oficial, sino “una persona amante de las bellas letras y de las nobles artes”, a quien Ruedas de la Serna da el calificativo de “simple ciudadano”, pone de manifiesto que el destinatario de la obra no era –como en la etapa virreinal- una autoridad establecida, sino todo el público mexicano, y ello es interpretado por el autor como un claro indicio de que ya se hallaba “en proceso el surgimiento de la literatura como institución civil, en otras palabras, como una voz colectiva”.

Podrían ejemplificarse estos indicios del cambio de función social que van adquiriendo las actividades literarias a partir de algunos autores cuyas composiciones fueron incorporadas al volumen mencionado; uno de ellos es el teólogo Manuel Gómez Marín, cuya inscripción latina mereció el primer lugar en esa sección del certamen, pero cuya condición sacerdotal no impidió que circulara entonces con su nombre una notable composición satírica intitulada “El currutaco por alambique”, pieza dirigida a censurar con acritud y regocijada agudeza a una ridícula figura que había hecho entonces su aparición en las sociedades española y novohispana: los jóvenes que imitaban las modas francesas en su comportamiento impúdico y extravagante indumentaria. A propósito de esta pieza burlesca, anota Ruedas de la Serna que se trata de una “obvia caricaturización de los franceses, entonces muy mal quistos por la invasión napoleónica de la Península”, y cuyo propósito no era otro que el de “contribuir al exterminio de una moda, que, sobre ridícula, es escandalosa, ofensiva de la modestia e indigna de la humanidad”, según lo resumía un lector contemporáneo.

Quizá es aún mayor novedad respecto de la libre circulación en la Nueva España al finalizar el siglo XVIII de tales sarcasmos críticos (que muy pronto serían retomadas por el Pensador Mexicano), el hecho de que en el certamen de las *Musas mexicanas* hayan tomado parte varias poetisas que, en el contexto de la exaltación del monarca español, defendieron su dignidad femenina y exhibieron sus capacidades intelectuales frente al menosprecio de que solían ser objeto por parte de los varones. Ese fue el caso, entre otros, de María Dolores López que –quizá haciéndose eco de las famosas redondillas de Sor Juana Inés de la Cruz contra los “hombres necios”- se preguntaba: “Si la benigna influencia / de las Hermanas nueve / Favorece a los hombres / ¿por qué no a las mujeres? / Y si hay en almas sexos, / a sus influjos tengo más derecho”. El hecho es, señala Ruedas de la Serna, que “ya en ese momento existe un grupo de productores... locales, y consecuentemente de receptores/receptoras también locales” por más que “el motivo de estas poesías sea celebrar al monarca español”.

El detenido y perspicaz análisis de estos y otros muchos testimonios de poesía escrita por mujeres, permite al autor concluir que ya a fines del siglo XVIII y principios del XIX va surgiendo en la Nueva España “una literatura originada en la sociedad civil, y ese fue, podría decirse, el primer vagido de la poesía nacional, con todas las virtudes, carencias, grandeza y todos los menoscabos que la han caracterizado. Se puede decir también que está en proceso el surgimiento de la literatura como institución civil, en otras palabras, como una voz colectiva”.

Aún más clara y evidente se muestra la vocación “socializante” de los literatos novohispanos a raíz de la aparición en octubre de 1805 del *Diario de México*, toda vez que sus editores –Jacobo de Villaurrutia y Carlos María de Bustamante- la ponían al servicio de los “numerosos hombres de talento de la Nueva España,” a quienes se invitaba abiertamente a colaborar en sus páginas. Esta “feliz apertura” –comenta Ruedas de la Serna- “ofreció una oportunidad inédita a los hombres de letras que se habían formado bajo la nueva perspectiva arcádica, convocándolos a agremiarse para fundar una literatura propia, con destinatarios e interlocutores en su propia tierra”. Y son justamente los numerosos escritos de los árcades mexicanos –“sepultados durante dos siglos en las páginas del *Diario*”- los que han reclamado insistentemente una lectura atenta y desprejuiciada por parte de Ruedas de la Serna. De ahí que el último capítulo de este libro, hay sido dedicado al “mayoral” de los árcades mexicanos, Manuel Martínez de Navarrete, y a José Manuel Sartorio, a cuya obra poética –generalmente incomprendida- concede el autor la mayor significación en “el proceso formativo de nuestra literatura” nacional, no tanto por su bucolismo ingenuo y sentimental, sino por el hecho de “crear un lenguaje propio dentro de los cánones estéticos de la época, (así) como un modo de reivindicar literaria y humanamente su propia tierra”.

Todos los interesados en el estudio de las letras patrias debemos saludar con gratitud las significativas y novedosas aportaciones hechas por Jorge Ruedas de la Serna a la mejor y más atinada comprensión de nuestra heredad cultural.

## A memória no espelho e a leveza do tempo pós-moderno

NUNES, Paulo. *O corpo no escuro: poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, 119p.

---

### **Roberto Carlos dos Santos**

Doutorando em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia – Linha de Pesquisa: História e Cultura. Professor no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM.

E-mail: [profrcsantos@unipam.edu.br](mailto:profrcsantos@unipam.edu.br)

---



Foi publicado, recentemente, pela Editora Companhia das Letras, o livro “O Corpo no Escuro: Poemas”, escrito pelo poeta mineiro Paulo Nunes, natural da cidade de Patos de Minas. A obra condensa dois livros escritos em épocas definidas e sem intersecções temporais. O primeiro, “OBVNI”, foi escrito entre os anos de 1990 e 1995 e compõe-se de 35 poemas; o segundo, “Tempo das Águas”, é constituído por 37 textos, cuja elaboração deu-se entre 1998 e 2002.

Às primeiras leituras já é possível identificar que as obras “OBVNI” e “Tempo das Águas” apresentam alguns elementos que lhes dão identidade, o que não significa que haja uma unidade consistente entre as mesmas, principalmente quando se trata da linguagem. Esta, no segundo livro, apresenta-se com um nível de elaboração mais complexo e uma dificuldade de acesso maior por parte do leitor às ideias-força dos poemas. Nesse sentido, a datação ofertada pelo autor faz-se desnecessária, sobretudo porque há sinais suficientes para se perceber a originalidade de cada um dos conjuntos

de textos. Numa “luta inglória” de aproximações e distanciamentos entre os dois livros, ora apresentados em um único volume, Paulo Nunes edifica, dá forma e visualiza contornos bem definidos para cada uma das obras. Todavia, os aspectos identitários mais proeminentes de “OBVNI”, por exemplo, permitem uma relação dialógica com “Tempo das Águas”. Há, sim, uma coerência vigiada, uma atenção meticulosa do autor para manter na maioria dos seus poemas, em ambos os livros, pistas de uma proposta criativa que o persegue constantemente, ou seja, o re-pensar sobre o tempo presente. Propõe-se, nesta resenha, uma leitura crítica, inicialmente, dissonante do que as orelhas do livro anunciam a todos: “(...) o conjunto impressiona pela coerência”. A coerência a mim não impressionou, se é que a mesma existe em tal ressonância entre os dois livros em questão. No caso, a identidade de traços reiterados pelo autor não pode ser tomada como o sentido ou a vontade de coerência entre as suas respectivas obras. E assim parece ser a relação entre os dois livros reunidos no volume “O Corpo no Escuro: Poemas”. Além disso, na mesma orelha, brilha uma pérola capaz de reconhecer temas “maiúsculos” da poesia (amor, desencanto, tempo e morte). E sobre os temas “minúsculos”, o que diriam Mário Quintana ou Manoel de Barros, por exemplo? A proposta hierarquizante dos temas “maiúsculos da poesia” e as generalidades aleatórias apresentadas na orelha não estão à altura da qualidade dos poemas de Paulo Nunes. Por isso, as orelhas merecem uma devida reescritura numa promissora segunda edição da obra.

Inicialmente, em “Confissão e prólogo”, o autor anuncia em forma de manifesto o lugar de onde ele fala, porque escrever é sair do anonimato, é resistir, enfrentar com as armas que possui e domina tão bem a pós-modernidade, o determinismo do consumo e a lógica do mercado. Neste texto, o autor sai em busca do universal, porque a dor contemporânea não se resume a espaços definidos e nem ao seu próprio sofrimento.

OBVNI (1990-1995) é marcado pela intensidade das antíteses que partem de uma simples oposição entre “oculto” e “aparente” para desaguar no refinamento do “branco dos olhos” a “vigiar a escuridão”, sem perder de vista que aquilo que é “lógico” também pode ser “absurdo”.

No poema “Crescente”, o autor apropria-se da metáfora da fase da lua para inserir sua obra no debate das questões ambientais. Nesse sentido, este livro faz emergir os ruídos da urgência em relação ao cuidado com a vida. Para isso, o autor não economiza termos que dizem respeito ao tempo e à ideia hegemônica no mundo contemporâneo de passagem célere da vida: “calendário”, “espelho”, “ponteiros”, “minuto”, “relógio”, “velocidade”, “hora”, “fotografias”, “viagem”, “luz” etc. A ideia do espelho e sua respectiva multiplicidade de ressignificações e metáforas na cultura ocidental e bastante usada por Paulo Nunes leva-nos a pensar em autores de obras-primas da literatura universal como, por exemplo, Padre Vieira (O sermão do demônio mudo), Oscar Wilde (O retrato de Dorian Gray), Machado de Assis (O espelho), Guimarães Rosa (O espelho), Carlos Fuentes (O espelho enterrado) e Umberto Eco (Sobre os espelhos), todos fascinados pelos sentidos do *speculum*.

A partir do poema “Perguntas”, a busca pela individualidade do poeta conspira o tempo todo contra o consumismo e vai de encontro à ilusória felicidade decorrente da capacidade de consumo e da imersão no mundo do efêmero da moda. Em seguida, no texto “A escada”, o autor mostra a concorrência entre a escada e o elevador em

tempos fugazes. A escada retoma a ideia da lentidão, da (re)descoberta, do imprevisível. Pisar cada degrau é digitar notas no piano da existência para compor uma melodia chamada vida. E, por isso, o poeta admira e, simultaneamente, lamenta o sofrimento da escada com sua proposta de peregrinação vagarosa, já que ela não carrega a fluidez da tecnologia, diante da ascensão desnorteadora e feérica do elevador. Este, talvez, seja muito familiar à superficialidade do turista contemporâneo, mas não é adequado à paciência da peregrinação do homem que caminha e, simultaneamente, ausculta tudo ao seu redor.

No poema “Endereço”, a palavra de Paulo Nunes parte de um beco sem saída a Manuel Bandeira para afirmar que as circunstâncias do tempo “apontam diferentes direções” ao homem. E, nessa rede de possibilidades, é o espelho mais uma vez retomado metaforicamente, agora, como uma cabina onde podemos enfrentar a dor e, sobretudo, a nós mesmos, ainda que a imagem refletida escape o tempo todo de nossas “retinas tão fatigadas”. A reflexão especular funciona como um dispositivo para romper as dificuldades de se aproximar do homem, seja no tempo da infância ou em outros tempos, conforme diz o poeta em “Maneira negra”.

No poema que dá título ao volume, “O corpo no escuro”, Paulo Nunes concebe o corpo como uma silhueta desbotada, diluída na natureza e fugidia, local onde a luz tem enfrentado dificuldades para alcançar. Em “Horto das Oliveiras”, percebe-se que a condição humana foi crucificada no tempo arbitrário do relógio, fato que pode ser evidenciado na relação entre a passagem do tempo e a eternização dos instantes pela fotografia, pelo álbum, enfim, por todos os suportes de memória contemporâneos.

A importância da memória e, principalmente, da reminiscência aparece em “A queda”, em que o poeta trata daquilo que não pode ser levado pelo rio *lethé*, pelas águas do esquecimento. A verdade, a *aletheia*, é a única capaz de desvelar o inolvidável, tudo que é preciso ser lembrado, tudo o que remete à *Mnemosyne*. Este tema é retomado nos versos de “Memória” que se inicia com a expressão “a arte de esquecer”, cujo livro homônimo do neurocientista Iván Izquierdo faz referências ao memorioso Funes e ao seu criador Jorge Luís Borges. Neste poema, pode-se ver a memória novamente como um espelho com capacidade imensa de armazenamento de instantes, capaz de guardar fragmentos do tempo e as respectivas reminiscências. São registros imponderáveis, gravam, marcam e avisam-nos a todos sobre a gravidade da vida. Em “Um astronauta”, há, mais uma vez, referências à passagem do tempo e sobre os riscos da travessia, os perigos da viagem entre o início e o fim. Há os odisseus que correm perigo à Homero ou à Kubrick, mas também existem as lógicas do tempo das sherazades e das penélopes tecelãs que sobrevivem porque são possuidoras da astúcia diante da morte.

Vale destacar “Rembrandt”, a meu juízo, um dos pontos mais elevados da elaboração literária de Paulo Nunes. Neste texto, o autor faz uma imersão privilegiada a aspectos expressivos do humanista do século XVII, Rembrandt, como, por exemplo, a valorização da luz, produzindo um efeito claro e escuro caravaggista e o destaque que o pintor dá em sua obra aos anciãos. Enquanto Rembrandt eterniza as suas tabernas, o poeta recorre à polissemia das “cavernas”. Pinturas como “Ancião com barrete de pele (Retrato do pai)”, “Filósofo meditando”, “A incredulidade de São Tomé” e “Ancião com bengala” são alguns exemplos do gosto de Rembrandt pela representação de homens idosos. E quem serviu de modelo para re-criações de muitos destes homens ido-



sos foi exatamente o pai do próprio pintor, um moleiro envelhecido. Assim, pode-se deduzir que a ideia do tempo da experiência associada ao universo da figura paterna não se restringe ao segundo livro, “Tempo das Águas”. Segundo Cioran,

os que amam Rembrandt são aqueles que se sentem grandemente atraídos pelos crepúsculos. Em Rembrandt a luz não vem de fora nem da lógica própria de uma quadro. O sol se põe em cada homem e em cada coisa. O retrato reflete de seu interior raios que não são seus. (...) Aqui os homens vêm da sombra, o mistério rembrandtiano não é senão a espera da obscuridade. Da obscuridade que espera a derrota de seu próprio princípio. Em Rembrandt tudo é velhice. Rembrandt é o cansaço da sombra e do sol, a indecisão dos seres entre a morte e a vida (2014, p. 133).

O livro OBVNI mostra um autor cuja preferência pelo inexato foi meticulosamente escolhida, resultado de uma arqueologia às nuances do pensamento e da memória onde se destacam a “penumbra”, o “opaco”, as “brumas”, as “nuvens”, o “noturno”, o “escuro”, a “neblina”, o “vulto”, a “sombra”, o “invisível”, aquilo que “embarraça”, os “muros”, o “eclipse”, os “ruídos”, a ausência de luz, enfim, os elementos “ocultos” que somente a poesia pode trazer à luz. Uma das principais críticas do livro OBVNI em seu conjunto de poemas direciona-se à feérica velocidade moderna e/ou pós-moderna que redimensiona tempo e espaço e exige alterações dos nossos sentidos de forma a evitar uma percepção mais aguda daquilo que aceleradamente desumaniza-nos a todos. Nesse sentido, a crítica aos excessos mundanos perpassa vários poemas de OBVNI.

O outro livro, “Tempo das Águas”, foi escrito entre os anos de 1998 e 2002. Este se inicia com o poema “Prece” cuja linguagem apropria-se de termos do universo científico (oxigênio, pulmões, células, hidrogênio, enfisema, oxidais, água, fogo etc.) conferindo aos versos um vigor expressivo e remetendo-nos à obra de Augusto dos Anjos, um dos inauguradores da modernidade na poesia brasileira.

No poema “A um pescador”, Paulo Nunes faz um exercício de reminiscência, uma tentativa de recuperar memórias perdidas da infância. Segundo o poeta, no rio, a passagem do tempo apresenta-se explicitamente e no lago também é possível perceber essa dinâmica; cabe a ele, agora, na condição de poeta, decodificar, na passagem do sol, o estranhamento causado pela efemeridade das coisas.

Em “Aniversário”, um poema a ser destacado no livro, a memória retoma o seu posto privilegiado de observação da vida contemporânea. A ausência é considerada constituinte da memória, o que hoje não pode ser razão para se construir ou reconstruir um tempo de afetividade. Perdas não são desaparecimentos. Perda é o vazio que merece ser lembrado. Aqui se re-inventa o passado na des-ordem das memórias com um propósito astucioso, tecer artimanhas para suportar as ausências. A memória consagra a importância de produzir registros de quem não os produziu, ou seja, permite até mesmo que o filho recrie o pai numa atmosfera de ausência.

O texto “Canção sem voz às quatro da madrugada” remete o leitor ao vir-a-ser, ao devir heraclítico, à insegurança humana diante da transitoriedade da vida, dos valores e das oportunidades de escolhas. O livro encerra-se com a poesia “Poema chinês”, que pode ser uma referência à flexibilidade de Lao-Tse, ao orientalismo de Ni-

etzsche ou ao vanguardismo de Paulo Leminski, sem a necessidade de serem tais referências excludentes entre si. Lembra-nos o poeta da possibilidade da reconciliação dionisíaca com a *physis* e de uma crítica à modernidade e, sobretudo, ao racionalismo. Aos excessos do *kosmos* e aos apelos da ordem propõe-se uma negação dos princípios apolíneos.

“Tempo das águas” revela uma poesia insurgente urdida para a interpelação do leitor, para retirá-lo da sua condição comum de indiferença e silêncio. O livro mostra-se mais emblemático do que o anterior, a linguagem é mais hermética para guardar mais segredos, sem perder de vista a contundência da crítica social e da própria linguagem. A palavra é a possibilidade de compensação numa paisagem des-enraizada e des-humana em que as violências de todas as formas e disputas simbólicas cruelíssimas acontecem em condições de evidente desigualdade. O autor propõe o (r)estabelecimento de relações humanas mediatizadas pela ética e pela solidariedade, porque a finitude das coisas vivas é de causar espanto tal qual “a correnteza” a levar que arrasta as árvores, levando inclusive as raízes.

As reflexões sobre a morte vão além da elaboração puramente literária, são indagações filosóficas que perpassam vários textos de “Tempo das águas” com os mais diferentes sentidos sem se esquecer da dimensão humorística (“Instruções a um morto” e “Três poemas bíblicos”). Existe, também, uma concepção antitética que opõe o menino ao velho, o antigo ao novo e a vida à morte e esta é reiteradamente usada por Paulo Nunes, porém as relações são de complementariedade e de trocas por uma via de mão dupla. Assim, há jovialidade na rabugice e nas experiências dos anciãos, há tradições naquilo que é revelado como novidade e há, principalmente, a incitação ao redimensionamento da vida pela presença inevitável da morte. O escritor lança luz sobre os significados da morte asséptica do hospital para além da lógica da exploração econômica (“Prece”, “A preguiça de Jacó” e “Deuses antigos”). Não mais existe a “boa morte” diante dos entes queridos, ou seja, houve uma segregação da morte, retiraram-na do convívio entre as pessoas e deram a ela o papel de protagonista no drama da mercadoria fetichizada. Nesse sentido, o médico surge como o taumaturgo a revelar riscos e decretar sentenças trágicas aos doentes, mediante o pagamento necessário ao controle momentâneo de uma avareza de classe. Em “Deuses antigos”, o poeta costura a ideia da sacralização da ciência médica no mundo contemporâneo, inquestionável e “verdadeira”, com a sua linguagem cifrada e inacessível aos mortais. Tudo isso, ou seja, a assepsia contemporânea da morte da morte e a sua respectiva mercantilização impede-nos a todos de dar um mergulho despudorado nos recônditos mais profundos da vida humana. O tratamento pós-moderno reconhecido à morte distanciou-nos da vida. Esta é uma sentença que “Tempo das águas” vocifera com destemor.

O poeta, como artífice literário, diria Hilda Hilst, busca antes de tudo uma expressão para aquilo que ele já sentiu e aprendeu (DINIZ, 2013, p. 8). Os poemas de Paulo Nunes constituem, assim, cada um a seu modo, manifestações aguçadas contra a tagarelice, discutida na antiguidade clássica por Plutarco, e que tanto tem proliferado nos dias atuais e conduzido os homens a momentos vexatórios em todas as dimensões sociais e, especialmente, na política. Numa época de idolatria da produtividade, inclusive no meio acadêmico, o que se vê e o que se ouve, na maioria das vezes, não é capaz de lembrar-nos da nossa condição humana em que a estética não se pode sobrepor à

ética. Mas o texto de Paulo Nunes é proveitoso, porque ele sabe o que diz, precisa dizer e nós precisamos ouvi-lo. E como disse o saudoso Ariano Suassuna “a literatura é uma forma de protesto contra a morte”, peleja esta na qual Paulo Nunes se empenha com todos os seus sentidos e saberes.

### *Referências*

CIORAN, E. M. *O livro das ilusões*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

DINIZ, Cristiano (org.). *Fico besta quando me entendem: entrevistas com Hilda Hilst*. São Paulo: Globo, 2013.

## Normas para publicação na Revista Alpha

---

1. Os artigos enviados à Revista Alpha serão submetidos a um Conselho Editorial, que irá selecionar os textos a serem publicados.
2. Os originais não devem exceder 20 páginas, digitadas em Times New Roman, fonte 12, espaço 1,5, no programa Word for Windows. O texto deverá ser enviado ao e-mail revistaalpha@unipam.edu.br.
3. Os artigos devem ter um resumo em português e em língua estrangeira (inglês, espanhol, francês ou italiano), com 30 a 150 palavras. O resumo deve ser inserido depois do título do artigo e do nome do autor. Junto de seu nome, o autor deverá incluir, em nota de rodapé, com asterisco (\*), seu e-mail, endereço para correspondência, sua titulação e/ou instituição onde desempenha sua função acadêmica, bem como seu endereço.
4. Os artigos enviados devem seguir os critérios estabelecidos pela ABNT. Para facilitação no preparo de originais, seguem normas para as quais chamamos atenção:
  - 4.1. Citações bibliográficas curtas (até 3 linhas) deverão estar inseridas no texto. Citações longas (mais de 3 linhas) deverão constituir parágrafo independente, digitadas em espaço um, ou letras menores, recuadas da margem esquerda.
  - 4.2. As citações deverão ser seguidas do sobrenome do autor e ano da publicação (e página, se for o caso), entre parênteses: Ex: (NOVAIS, 1998, p. 175).
  - 4.3. As notas de rodapé estarão restritas a observações pessoais, no sentido de prestar esclarecimentos sobre informações que não estejam no corpo do texto, e deverão ser numeradas sequencialmente.
  - 4.4. As referências bibliográficas deverão aparecer no final do texto, em ordem alfabética de sobrenome do autor, da seguinte forma:
    - a) para livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. *Título (em itálico)*. Edição. Local: editora, data.
    - b) para artigos: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo. *Título do periódico (em itálico)*. Local, volume, número, página inicial e página final do artigo, mês e ano.
    - c) para artigos de congresso: SOBRENOME DO AUTOR, Nome. Título do artigo, in: NOME DO CONGRESSO, número do congresso, ano, local. *Título da publicação (em itálico)*. Local, editora, data, página inicial e página final do artigo.
5. A Revista Alpha reserva-se o direito de alterar os originais, no sentido de adequá-los às normas adotadas por esse padrão editorial.

### Endereço para correspondência

Revista ALPHA  
UNIPAM – Centro Universitário de Patos de Minas  
Rua Major Gote, 808 – Caiçaras  
38702-054 Patos de Minas-MG | Brasil  
e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br