ArReDia

Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
Universidade Federal da Grande Dourados

Vol. 6, N. 11

Julho/ Dezembro de 2017

ISSN: 2316-6169

ArReDia

Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

Reitora
Liane Maria Calarge

Vice-reitor
Marcio Eduardo de Barros

Diretor da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
Rogério Silva Pereira

Coordenadoria editorial da UFGD
Rodrigo Garófallo Garcia

Técnico de apoio da Editora UFGD
Givaldo da Silva Filho

Editor-chefe da Revista Arredia
Rute Izabel Simões Conceição

Editores executivos
Rute Izabel Simões Conceição (UFGD), Milenne Biasotto (UFGD), Mônica Alvarez Gomes (UFMS),
Claudia Sabbag Osawa Galindo (UFGD), Eliane Aparecida Miqueletti (UFGD), Rosana Budny (UFGD)

Assistentes editoriais
Hilluska de Figueredo Sousa Carneiro Vieira Marques (UNIGRAN), Rafael Praciel Costa (Mestrando em Letras/UFGD),

Conselho Editorial
Agnaldo José Gonçalves (UNESP), Célia Regina Delácio Fernandes (UFGD), Désirée Motta Roth
(UFSM), Escritor Emannuel Marinho (UFGD), Lúcia Santaella (PUC/SP), Marisa Lajolo (UNICAMP),
Wilson José Leffa (UCPEL), Wagner Cintra (UNESP), Wagner Corsino (UFMS)

Consultores *ad hoc*
Anailton Gama (UEMS), Andre Benatti (UFGD), Antonio da Cruz (UNIOESTE),
Cláudia Sabbag Ozawa Galindo (UFGD), Daniella Tavares (UFBA), Eliana Merlin Barros (UENP),
Emerson Tin (FACAMP), Eva Francisco (IFSP), Fábio Luiz de Arruda Herrig (UFGD),
Fernanda Ferrari Zrzebiela (UFSC), Genivaldo Sobrinho (UNEMAT), Grazielli Lima – UEMS,
Gregório Dantas (UFGD), Juliane Welter (UFRGS), Leoné Barzotto(UFGD), Letícia Storto (UENP),

Mariana Bolfarine (USP), Milenne Biasotto (UFGD), Mirele Jacomel (UEL), Monica Gomes (UFMS),
Paula Daniela Bianchi (UBA), Simone Nacaguma (UNIFESP), Tania Scoparo (UENP),
Valdemar Valente Junior (UCB e Faculdade Paraíso)

Layout de páginas
Hilluska de Figueredo Sousa Carneiro Vieira Marques, Rafael Praciel Costa

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

Sumário

Artigos

Sociolinguística, formação crítica e livro didático **1 - 15**
Irando Alves Martins Neto (UEL/IFSP)

Estudando Língua Portuguesa, História e Geografia por meio da Toponímia **16 - 36**
Marilze Tavares (UFGD)
Denise de Oliveira Barbosa Velasco (UFGD)

Poder sem pudor e referenciação: sentidos e objetos de discurso em notas jornalísticas **37 – 51**
Rosani Muniz Marlow (UFES)

Entre o paraíso e o inferno: aspectos da literatura de colonização no Mato Grosso **52 - 71**
Eliziane Fernanda Navarro (UNEMAT)

O romance histórico Figura na sombra **72 – 84**
Camilo Mattar Raabe (PUC-RS)

Resenhas
Sociedade do Cangaço **86 – 90**
Rubens Lacerda de Sá (UFLA)

Poemas
Estória da Bela Dona, setiético louco amor **91 - 92**
João Alexandre Alves dos Santos (UFGD)

Dulce Prisão **93**
Telma Maria Tafarelo Moreno Almeida (SEMED/DDOS-MS)

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

Apresentação – volume 6, número 11 – 2017 – Revista Arredia

Em seu volume 6, n° 11, a Revista Arredia apresenta três artigos na Área de Linguística, dois artigos na Área de Literatura, uma Resenha e dois Poemas. As produções foram submetidas por autores de diversas instituições de ensino nacionais e avaliadas positivamente por pares.

No primeiro artigo, intitulado *Sociolinguística, formação crítica e livro didático*, Irando Alves Martins Neto (UEL/IFSP), a partir de uma pesquisa documental qualitativa, analisa três volumes de um livro didático nacional com o intuito de desvelar de que modo os conceitos relativos à variação linguística são abordados nestas obras. O autor, embasado nos pressupostos da Sociolinguística (CYRANKA, 2014; FARACO, 2015), assume uma perspectiva crítica (HAWKINS e NORTON, 2009) para atingir o objetivo a que se propõe.

Em *Estudando Língua Portuguesa, História e Geografia por meio da Toponímia: uma proposta*, Marilze Tavares (UFGD) e Denise de Oliveira Barbosa Velasco (UFGD) propõem correlacionar os estudos da Toponímia, ciência que se ocupa da investigação dos nomes próprios de lugares, ao ensino. Ao englobar as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, a proposta caracteriza-se como uma abordagem interdisciplinar. As autoras desenvolvem uma sequência de atividades didáticas para o Ensino Fundamental, contemplando o nome próprio de lugar como tema central.

Rosani Muniz Marlow (UFES), no terceiro artigo, *Poder sem pudor e referenciação: sentidos e objetos de discurso em notas jornalísticas*, aborda, a partir de um *corpus* de notas jornalísticas não tradicionais, denominadas "Poder sem pudor", aspectos da construção e da negociação de sentidos no discurso. Além disso, descreve a inserção, a manutenção, a retomada e a transformação dos objetos de discurso por meio dos processos de referenciação, considerando as abordagens de Cavalcante (2011; 2014), Koch (2008; 2011), Marcuschi (2000; 2005) e outros. Para atingir o objetivo proposto, a autora pauta-se na vertente dos estudos da Linguística Textual.

Eliziane Fernanda Navarro (UNEMAT), no artigo *Entre o paraíso e o inferno: aspectos da literatura de colonização no Mato Grosso*, analisa a obra "Era um poaieiro", de Alfred Marien, buscando explicitar o que dá a esta obra um caráter atemporal que excede os limites acerca da cultura de extração no extremo Oeste do Brasil, alcançando o tema da colonização como um todo. A autora também investiga o mito de criação que subjaz a composição textual de Marien em uma perspectiva comparatista entre os mitos Labirinto de Creta e Eldorado. Por fim, atem-se à recriação civilizatória enquanto transformação do caos em civilização.

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

No quinto artigo, *O romance histórico Figura na sombra*, Camilo Mattar Raabe (PUC-RS) examina o romance "Figura na sombra", do escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, buscando precisar o modo como a ficção relaciona-se com a história, análise precedida por uma leitura panorâmica da relação entre história e ficção, que influencia a composição técnica do romance e a forma de condução do leitor pela narrativa.

A resenha de Rubens Lacerda de Sá (UFLA) versa sobre a obra "Sociedade do Cansaço", escrita pelo filósofo moderno Byung-Chul Han, que estabelece uma relação entre o sistema imunológico do corpo humano e a filosofia, a sociologia, a linguagem e outras ciências.

Finalizando o volume, somos contemplados pelos poemas *Estória da Bela Dona, setiético louco amor*, de João Alexandre Alves dos Santos (UFGD), e *Dulce prisão*, de Telma Maria Tafarelo Moreno Almeida (SEMED/DDOS-MS).

Agradeço imensamente a todos os autores das mais diversas instituições que submeteram seus trabalhos para serem avaliados pelos pareceristas da Revista ArReDia e, também, a todos os/as colegas membros do Comitê Editorial que têm se dedicado incansavelmente à editoração da Revista Arredia.

Milenne Biasotto
Editora-gerente da Revista Arredia

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

SOCIOLINGUÍSTICA, FORMAÇÃO CRÍTICA E LIVRO DIDÁTICO

Sociolinguistics, critical education and textbook

Irando Alves Martins Neto[i]

Resumo: Partindo do pressuposto de que cabe à escola respeitar, valorizar e partir da realidade do estudante e não o oposto, este trabalho, embasado na Sociolinguística (CYRANKA, 2014; FARACO, 2015), por meio de uma perspectiva crítica (HAWKINS e NORTON, 2009), tem como objetivo desvelar de que forma conceitos acerca da variação linguística são aplicados em um livro didático de circulação nacional. Trata-se, portanto, de pesquisa documental qualitativa, cujo *corpus* consiste em três volumes do livro *Linguagens: português*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c), distribuídos pelo governo federal a escolas públicas do Brasil. Os resultados apontam que o material analisado contempla, em geral, variações linguísticas de maneira coerente, mas evita as mais estigmatizadas, além de não as relacionar com as relações de poder.

Palavras-chave: Variação linguística. Livro didático. Formação crítica.

Abstract: Based on the theory that schools are instances that must not only respect and appraise students as well as analyze and consider their needs, this paper grounds on Sociolinguistics (CYRANKA, 2014; FARACO, 2015) from a critical perspective (HAWKINS & NORTON, 2009) in the endeavor to unveil how certain concepts on language variety are applied to a well-known Brazilian textbook. The document analysis consists of three volumes of Cereja & Magalhães's *Linguagens: português* textbook, which are distributed to Brazilian state schools. The outcomes point out that such textbook includes, overall, consistent Sociolinguistics concepts. However, it avoids stigmatized language varieties and does not relate them to relations of power.

Keywords: Language Variety. Textbook. Critical education.

Introdução

Tem-se debatido recentemente (HAWKINS e NORTON, 2009) acerca do posicionamento da escola em relação aos alunos que nela chegam para estudar. Questionam-se os conteúdos e as abordagens metodológicas tradicionais argumentando-se que com a democratização do ensino e, consequentemente, o acesso das camadas menos privilegiadas à escola é preciso pensar novas alternativas para a educação.

A discussão está centrada na tese de que a escola não acompanhou seu público, isto é, continua agindo como se os aprendizes fossem aqueles que frequentavam as instituições escolares brasileiras até os anos de 1960. Em poucas palavras, a escola é elitizada. Seus conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos parecem exigir certo conhecimento prévio, aquele não vivenciado por pessoas pobres. Em relação ao ensino de línguas, por exemplo, a escola espera um aluno que tenha tido contato, na infância, com livros de literatura e jornais, isto é, com a cultura letrada e, assim, com pessoas que usam uma variedade culta da língua.

Defende-se, neste trabalho, com base na Sociolinguística e em um viés crítico de ensino, o respeito e a valorização das variedades linguísticas dos alunos que, na maioria das escolas públicas, como se sabe, são oriundos da classe baixa. Por essa perspectiva, objetiva-se desvelar de que forma conceitos acerca da variação linguística como "variedade", "norma-padrão" e "norma cultura" são aplicados no livro didático *Linguagens: português*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c). A escolha do *corpus* de análise justifica-se por duas razões. Em primeiro lugar, pela inquestionável valorização dos livros didáticos nas escolas brasileiras, resultado de uma carga horária excessiva dos docentes que não têm, logo, tempo para preparar suas próprias aulas. Em segundo lugar, a escolha específica da obra de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c) deve-se ao fato de ser um livro didático selecionado pelo Ministério da Educação (MEC) e distribuído por todo o país. Assim, são analisados três volumes, cada qual referente a uma série escolar do Ensino Médio.

As questões que se pretendem responder neste texto são: Como o livro analisado aborda as variações linguísticas? Ele pensa o acesso de grupos marginalizados às variedades dominantes sem inferiorizá-los (apontando suas variedades como "menores") nem os transformar em "classe dominante"?

Inicialmente, este trabalho apresenta algumas discussões acerca da linguagem e do ensino crítico. Em seguida, em três seções, a análise dos dados. Por fim, são feitas algumas considerações finais.

Variação linguística e ensino crítico

Estudos recentes da linguagem (como a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso) tendem a reconhecê-la como fenômeno ideológico, histórico e cultural, ou seja, produto social. Seguindo essa linha de raciocínio, "a Sociolinguística é uma ciência que procura relacionar as variações linguísticas que ocorrem entre os falantes de uma mesma língua

às diferenças que se observam na estrutura da sociedade a que pertencem esses mesmos falantes" (CYRANKA, 2014, p. 48). Em outras palavras, a língua é construída e organizada pelos próprios falantes e como as experiências vivenciadas em cada grupo social são diferentes há variações dessa língua. Ainda de acordo com Cyranka (2014, p. 48), "desde que é possível se fazer um estudo sistemático dessas variações, isto é, demonstrar que elas são previsíveis, sistematizáveis e se repetem nas mesmas circunstâncias, deve-se concluir que não existe erro linguístico".

Por outro lado, se não existe erro linguístico, mas variações de acordo com aspectos sociais, geográficos e estilísticos, e se "[…] todas as variedades são igualmente suficientes para o falante se expressar dentro de seu contexto sociocultural, igualmente legítimas como meio de uma interação entre os membros da mesma comunidade" (CYRANKA, 2014, p. 83), qual a real necessidade de a escola ensinar aos alunos variedades cultas ou a norma padrão[1]? Para Cyranka (2014, p. 83):

> Cabe a ela, no que se refere ao trabalho com a língua materna, levar o aluno a desenvolver habilidades e competências para utilizar adequadamente esse patrimônio comum de sua comunidade. O que se esperaria é que a escola, adotando uma orientação de base científica, fizesse o trabalho de desenvolver, em seus alunos, competências mais refinadas, sem se preocupar em substituir a variedade linguística que já tivessem adquirido, qual seja, a de seu grupo social.

Acrescenta-se a isso o papel da escola de desenvolver o pensamento crítico do aluno. No que se refere ao trabalho com a língua materna, levar o aluno a ter consciência crítica dos usos da linguagem por diferentes pessoas em diferentes contextos, o que incluiria debater as relações de poder estabelecidas pela linguagem. Em outros termos, caberia à escola não apenas ensinar a língua (considerando as diversas variedades linguísticas), mas também sobre a língua (incluindo debates acerca das relações de poder que permeiam seu uso e contribuem, inclusive, para o preconceito linguístico). Isso porque, como lembra Cyranka (2014, p. 83):

> […] a existência de uma variedade considerada melhor – a culta, em suas diferentes expressões – demonstra que, de fato, como interviu Gnerre, por trás da questão linguística, existe

[1] Os termos "norma-padrão" e "não culta" não são tratados, neste texto, como sinônimos, pois defende-se, assim como Bagno (2002), que a norma-padrão é um ideal de língua abstrato. As normas cultas (no plural), por sua vez, são variedades (ou seja, referem-se a usos reais) características das classes sociais urbanas com escolaridade superior completa. São as variedades cultas e a norma-padrão as formas geralmente privilegiadas pela escola.

> outra de caráter ideológico. Numa sociedade em que o acesso aos bens culturais exige o domínio de uma só variedade linguística, a da classe dominante, a língua deixa de ser somente instrumento de interação e ação sobre a realidade para ser também um instrumento de exclusão social.

Hawkins e Norton (2009), Pessoa e Freitas (2012) concordam que os professores de línguas têm uma posição privilegiada no que se refere a uma educação crítica que vise à transformação social, porque, além de atuarem com pessoas marginalizadas como os demais profissionais do âmbito escolar, lidam com a linguagem como objeto de ensino. Desse modo, podem levar seus alunos a desconstruírem textos e discursos a fim de investigar quais mensagens são veiculadas explícita ou implicitamente e a que/quem elas servem, bem como são cientes de questões sobre genocídio linguístico e buscam aliviar esse dano por meio de alternativas educacionais que promovam acesso às novas língua(gens) sem, contudo, eliminar nem desvalorizar sua língua(gem) de origem (HAWKINS e NORTON, 2009).

Ao defenderem que o conceito de crítica "[…] refere-se à ênfase em como as ideologias dominantes direcionam a construção de sentidos de forma a privilegiar certos grupos de pessoas e marginalizar outros", Hawkins e Norton (2009, p. 2, *tradução do autor*) argumentam que um ensino crítico é aquele que leva em conta a revelação e a transformação nas relações de poder, ou seja, o termo "crítica" está relacionado com ação.

Defende-se, assim, que o ensino de línguas, além de ser pautado nas diferentes variações, deve levar em conta não somente o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também como as diferentes formas de falar relacionam-se com as estruturas de poder servindo de base, de um lado, para oprimir e marginalizar o outro e, de outro, como ferramenta de libertação e transformação social.

Entende-se que se trata de um desafio grande, ainda mais quando se consideram as condições de trabalho dos professores brasileiros (incluindo a falta de tempo para preparar aulas de qualidade), bem como quando se leva em conta a precariedade dos cursos de licenciatura. Entende-se ainda que, talvez, justamente por conta desse cenário lamentável, o professor brasileiro em geral tenha como base para suas aulas os livros didáticos que chegam às escolas. Em 2015, por exemplo, o MEC distribuiu 144.291.373 exemplares deles para as escolas públicas.

Sobre a relação entre livro didático e variação linguística Faraco (2015, p. 20) argumenta:

> Os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizada, da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros didáticos deixam de fora a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica.

Com base nisso, torna-se necessário compreender os livros didáticos que chegam à escola em sua relação com a Sociolinguística. Analisa-se, então, a partir da próxima seção, *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c) com base na Sociolinguística.

Linguagem, língua e gêneros discursivos em Português: linguagens: na prática, a teoria é outra?

Português: linguagens, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c), é composto por três volumes cada qual referente a uma série escolar do Ensino Médio. Os volumes são divididos por quatro unidades sugerindo, implicitamente, que o professor trabalhe uma unidade por bimestre. As unidades são organizadas em capítulos (entre nove e treze) integralizando um total de 131 deles.

O conteúdo dos capítulos é estruturado em quatro eixos: "literatura", "produção de texto", "língua: uso e reflexão" e "interpretação de texto" cuja quantidade é descrita a seguir:

Quadro 1. Quantidade de capítulos destinados a cada eixo.

Eixo	*Quantidade de capítulos*
Literatura	50[2]
Produção de texto	36
Língua: uso e reflexão	33
Interpretação de texto	12
Total	*131*

É notório salientar que o eixo "interpretação de texto" é sempre o último de cada unidade e tem como finalidade deixar o aluno "em dia com o ENEM e o vestibular". Tais capítulos incluem dicas sobre o ENEM, várias questões de múltipla escolha e uma proposta de produção de texto. Em geral, as questões dizem respeito ao conteúdo contemplado pela unidade. Todavia, o eixo "interpretação de texto" da unidade 1 do

[2] Das 36 propostas de produção de texto, 08 são textos literárias, a saber: poema, texto teatral escrito, conto (parte I), conto (parte II), conto de mistério, crônica e crônica argumentativa. Ou seja: 58 capítulos são dedicados ao texto literário.

primeiro volume não aborda questões sobre variedades linguísticas, ainda que a unidade dedique um capítulo ao tema.

Ainda sobre interpretação, os capítulos voltados à literatura e à produção textual são constituídos, em sua totalidade, por textos que devem ser lidos para que se respondam a algumas questões dissertativas sobre eles. Ou seja: embora os autores separem os estudos em eixos, as atividades propostas indicam que se trata de uma forma didática de organização dos conteúdos.

Em relação ao conceito de linguagem adotado pelos autores nota-se, nos momentos de conversa com os alunos e/ou professor, que ela é considerada como fenômeno social, histórico e cultural. Na abertura do livro, por exemplo, os autores informam:

> Esta obra pretende ajudá-lo na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa, nos seus aspectos artísticos, históricos e culturais, e, ao mesmo tempo, cruzá-las com outras culturas e artes […] Além disso, tem em vista ajudá-lo a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa, em suas múltiplas variedades, regionais e sociais, e nas diferentes situações sociais de interação verbal (CEREJA; MAGALHÃES, 2012a, p. 03).

De modo similar, no capítulo 2, "Introdução aos gêneros do discurso", os autores explicam que:

> […] quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral, seja a linguagem escrita, produzimos certos tipos de texto que, com poucas variações, se repetem no conteúdo, no tipo de linguagem e na estrutura. Esses tipos de texto constituem os chamados gêneros do discurso ou gêneros textuais e foram historicamente criados pelo ser humano a fim de atender a determinadas necessidades de interação verbal. De acordo com o momento histórico, pode nascer um gênero novo, podem desaparecer gêneros de pouco uso ou, ainda, um gênero pode sofrer mudanças até transformar-se em um novo gênero.
>
> Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero é feita de acordo com os diferentes elementos que participam do contexto, tais como: quem está produzindo o texto, para quem, com que finalidade, em que momento histórico, etc. (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 38).

Nesse sentido, o livro contempla o estudo de diversos gêneros discursivos como: poema, teatro, fábula, apólogo, (trechos de) romance, relato pessoal, biografia, receita, resumo, seminário, debate regrado público, artigo de opinião, e-mail, cartaz, anúncio publicitário, mesa-redonda, notícia, reportagem, entrevista, conto, crônica, editorial, carta de

leitor, crítica, artigo de divulgação científica, cartas argumentativas (de reclamação e solicitação), carta aberta etc.

O capítulo 3 da unidade 1, volume 1 intitulado "Linguagem, comunicação e interação" traz atividades e conceitos sobre linguagem (verbal e não verbal), língua, código, signo linguístico, teoria da comunicação e funções da linguagem. Nessa seção, Cereja e Magalhães (2012a, p. 46) defendem:

> É comum a concepção da língua como código, uma vez que ela resulta de uma convenção social. Entretanto, trata-se de um código especial, estabelecido ao longo de um processo social e histórico complexo, pois a língua não só permite que seus falantes desenvolvam maneiras de falar do mundo, mas influi diretamente em como eles se constituem como sujeitos sociais.

O capítulo finaliza insistindo em defender a linguagem enquanto fenômeno social:

> A teoria da comunicação de Jakobson, embora tenha sido de enorme importância, não considera o processo dinâmico e interativo da linguagem. Nela, os elementos que compõem a comunicação (locutor, locutário, mensagem, etc.) são vistos de maneira estática, separados, o locutor ativo e o locutário passivo e, com isso, ignora o fato de que estes se influenciam mutuamente no processo interativo, antes mesmo do início da interação propriamente dita […] É importante considerar, portanto, que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e se realiza nos enunciados, cujos sentidos são construídos pelos interlocutores no processo interativo. Assim, ao analisar um texto (seja ele verbal, não verbal, misto, oral ou escrito), é extremamente importante levar em conta os aspectos da situação de comunicação em que ele foi produzido (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 54).

Nota-se que Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c) têm em seu discurso uma perspectiva da linguagem coerente com as novas vertentes da linguística que compreendem a linguagem como atividade social.

Por outro lado, quando se refere à prática, isto é, às tarefas propostas aos estudantes, vê-se que, em muitos casos, o texto é apenas pretexto para o ensino de determinado aspecto da língua desconsiderando-se, todavia, o seu caráter social e ideológico, como no exemplo a seguir em que fragmentos de textos do Chico Buarque são utilizados tão somente para o ensino de recursos sonoros:

Ninguém, ninguém vai me acorrentar
Enquanto eu puder cantar
Enquanto eu puder sorrir

E a própria vida
Ainda vai ser sentida
Vendo a vida mais vivida

Enquanto eu cantar Que vem lá da televisão
Alguém vai ter que me ouvir.

A partir dos dois fragmentos pede-se que o estudante "identifique o(s) recurso(s) sonoro(s) empregado(s) nos versos de Chico Buarque" (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 65, *adaptado*). Os autores esperam, conforme resposta do manual do professor, que sejam encontrados paralelismo, rima, aliteração e paronomásia.

Como se vê, o primeiro excerto retirado da canção "O cordão", de Chico Buarque, não leva em conta o contexto de produção em que o texto foi produzido desconsiderando, por exemplo, a tentativa de alguém (governo?) reprimir o eu lírico que resiste a essa relação de poder, lutando por sua liberdade.

Em síntese, percebe-se que Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c), embora defendam um conceito de linguagem baseado em condições sociais e históricas, ao aplicarem de forma fragmentada a linguagem ao ensino, têm uma atitude herética em relação às crenças teóricas que postulam.

Variação linguística em Português: linguagens: preciso ensinar Sociolinguística?

Dos 131 capítulos que compõem os três volumes do livro analisado um deles, intitulado "As variedades linguísticas", é diretamente voltado à variação linguística. Nele são apresentados conceitos de "dialeto", "registro", "gíria" e "jargão", "variedade linguística", "norma-padrão" e "norma culta", além de noções de nível de formalidade e de língua como expressão de uma identidade grupal.

Cereja e Magalhães (2012a, p. 87) defendem que "[…] de acordo com a visão moderna de língua, não existe um modelo linguístico que deva ser seguido, nem mesmo o português lusitano". Para os autores, "todas as variedades linguísticas regionais são perfeitamente adequadas à realidade em que surgiram". Afirmam ainda: "em certos contextos, aliás, o uso de outra variedade, mesmo que seja uma variedade de acordo com a norma-padrão, é que pode soar estranho e até não cumprir sua função essencial de comunicar" (Idem).

Sobre o monitoramento, Cereja e Magalhães (2012a, p. 89) argumentam que "a mesma pessoa pode ser menos ou mais formal em sua linguagem dependendo dos objetivos que tem, das situações de comunicação em que se encontra e das diferentes esferas da sociedade nas quais circula". Os elaboradores do livro explicam que, por outro lado, "é

importante conhecer a norma-padrão e saber em que momentos seu uso permitirá que nossos textos ganhem mais credibilidade", pois "outras variedades, faladas no meio rural ou por pessoas não alfabetizadas ou de baixa escolaridade, geralmente são menos prestigiadas e, por isso, frequentemente aqueles que as falam são vítimas de preconceito" (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 88).

Como atividades sobre o tema o capítulo traz quatro textos seguidos de questões a serem respondidas pelos alunos. O primeiro, o poema "Aos poetas clássicos", de Patativa do Assaré, apresenta algumas perguntas de cunho interpretativo, a maioria com ênfase na variação. Em uma delas, por exemplo, Cereja e Magalhães (2012a, p. 87) explanam que "nem todos os termos que, no texto, estão grafados em desacordo com a ortografia padrão são exclusivos da fala do universo rural", portanto, os autores pedem exemplos de termos que "[…] são empregados também no universo urbano em geral por pessoas menos escolarizadas, da maneira como estão grafados no poema". Embora não se ampliem a partir dessa questão as razões contextuais de cada um dos grupos dos falantes, nota-se certa preocupação em esclarecer que nenhum grupo social utiliza a norma-padrão.

A última questão proposta na atividade é pessoal e é pedido que o aluno discuta com os colegas e com o professor: 1) se a língua portuguesa é uma só; 2) de que depende suas variações; e 3) se o uso da língua pode gerar preconceito.

> Há, entretanto, diferenças sociais reveladas pelo uso de uma ou mais variedade linguística, visto que as variedades empregadas pelos falantes que têm maior prestígio social não são estigmatizadas. É o caso, por exemplo, de formas como "trabaiá", "parpita" e "dois livro", que são normalmente usadas por pessoas do meio rural, com menos escolaridade e prestígio social, sendo por isso estigmatizadas em alguns meios (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 87).

Ainda que a resposta à pergunta não discuta questões amplas de relações de poder estabelecidas na sociedade e de marginalização por razão de (e pela) linguagem, cabe salientar a importância de conscientizar os educandos a respeito do preconceito linguístico. A questão do preconceito é trabalhada também a partir da leitura de uma piada em que um cliente desconfia da qualidade do serviço do alfaiate por ter escrito errado o nome do próprio negócio. A pergunta "qual personagem do texto revela ter uma visão permeada pelo preconceito linguístico?" explica que "tal visão é preconceituosa, uma vez que desconhecer ou ignorar a ortografia padrão de uma palavra não é referência para que se considere

um alfaiate confiável ou não profissionalmente" (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 91).

No entanto, algumas afirmações amplas que aparecem no capítulo podem revelar um tom também preconceituoso. Ao trazer brevemente quem foi Patativa do Assaré, por exemplo, Cereja e Magalhães (2012a, p. 86) dizem que "apesar de pouca escolaridade e da cegueira resultante de uma doença, Patativa guardou, até o final da vida, todos os seus poemas na memória". Levando em conta que a conjunção concessiva "apesar de" indica contradição ou o inesperado, os alunos podem entender que guardar grande quantidade de informação na memória está estritamente ligado ao fato de ter escolaridade, isto é, a cognição depende da escolarização e, portanto, quem não estuda não é inteligente (e fala errado, por exemplo). Sabe-se que tal análise pode parecer exagerada, mas é o próprio texto que a torna possível.

Outra afirmação ampla ocorre quando, ao defender o ensino da norma-padrão, os autores justificam que "dada a importância da norma-padrão, a escola se propõe a ensinar todas as crianças e jovens do país, preparando-os para ingressar na vida profissional e social" (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 88). É importante salientar que muitos estudantes jovens do país (principalmente aqueles oriundos de famílias pobres cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade) já estão inseridos no mercado de trabalho e, nem seria preciso dizer, têm vida social. Esses alunos e seus familiares (trabalhadores) não utilizam a norma-padrão (quem utiliza?) em suas relações. Melhor seria dizer, talvez, que saber usar a norma culta amplia as possibilidades de trabalho e relações sociais.

Um dado também preocupante é a incongruência na definição de norma-padrão e norma culta. Embora no capítulo 7 da unidade 1, volume 1 os autores definam norma-padrão como "[…] uma referência, uma espécie de modelo ou lei que normatiza o uso da língua, falada ou escrita" e que ela […] não existe como uma língua de fato, pois ninguém fala português de acordo com ela em todos os momentos da vida" e norma culta como "[…] variedades que mais se aproximam da norma-padrão […], empregadas pelos falantes urbanos mais escolarizados", isto é, "variedades urbanas de prestígio" (CEREJA e MAGALHÃES, 2012a, p. 88), no volume 2 os autores fazem uma diferenciação por meio dos termos "a gente" e "nós" entre "norma-padrão" e "norma-padrão formal" (CEREJA e MAGALHÃES, 2012b, p. 99). A impressão que dá é que, nesse caso, norma-padrão equivalha à norma culta e norma-padrão formal seja aquela que ninguém fala em todos os momentos da vida, a referência citada no volume 1.

Em síntese, observa-se que o capítulo destinado ao ensino da variação linguística trata de questões importantes como preconceito, grau de formalidade e monitoramento trazendo, inclusive, conceitos de gíria, variedades linguísticas, norma-padrão, dialetos etc. Todavia, três pontos precisam ser revistos: a) a ampliação de discussões sobre as relações de poder estabelecidas pela linguagem que podem gerar preconceito; e b) o esclarecimento de afirmações vagas que podem fortalecer o preconceito; c) a melhor concepção e diferenciação entre "norma-padrão", "norma-padrão formal" e "norma culta".

Um ponto que chama a atenção é a definição de "dialetos" e "registros" por Cereja e Magalhães (2012a, p. 89) que explicam ao estudante: "nos poemas medievais, que você começou a estudar a partir da página 70, temos exemplos de variação histórica". No entanto, no trabalho planejado para os poemas medievais não há sugestão de um trabalho que discuta a variação histórica comparando o português moderno ao galego-português. Desse modo, assim como Ângela Kleiman (2005) indaga em sua obra "Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?" a questão que se coloca neste trabalho é: "Preciso ensinar sociolinguística? Não basta ensinar por meio de textos em diversos níveis de formalidade respeitando a linguagem do aluno? Tal como afirma Kleiman, compreende-se que a resposta à primeira questão é "não" e, à segunda "sim". Desse modo, este trabalho analisa se em outros momentos do livro estudado o ensino pautado nos pressupostos da Sociolinguística ocorre ou se, assim como no caso das cantigas medievais, isso é negligenciado. Essa análise é apresentada a partir de dois dos eixos propostos pelos elaboradores do livro, a saber: "produção de texto" e "uso e reflexão".

Variação linguística em "produção de texto" e "estudo da língua: uso e reflexão"

Como já mencionado, os autores do livro analisado defendem a língua como evento social e, assim, optam pelo ensino de (e por meio de) diferentes gêneros discursivos. O eixo "produção de texto", que ocupa 36 dos 131 capítulos, preocupa-se, então, exatamente com a leitura e produção de determinados gêneros. Em geral, os textos ensinados pertencem a situações mais monitoradas como debate regrado público, seminário, mesa-redonda o que é justificável, uma vez que o papel da escola é ensinar exatamente o que os alunos desconhecem, e não o contrário. Mesmo em gêneros que permitem variados graus de formalidade, a depender dos interlocutores, na maioria dos casos, os

textos escolhidos utilizam a norma culta que também é papel da escola ensinar. Em alguns casos, como no estudo de e-mail (p. 225, vol. 1) e debate regrado público (p. 391, vol. 1), ainda que os textos utilizem uma linguagem que tenta se aproximar dos interlocutores, opta-se pela norma culta ou, nos dizeres de Cereja e Magalhães (2012a, p. 391), a "norma culta menos formal".

No fim de cada capítulo de "produção de texto" há uma proposta de produção. Em geral há critérios para avaliação os quais incluem o item "linguagem" que explica que é preciso usar uma variedade adequada ao perfil dos interlocutores.

O que se verifica é que há uma tentativa de respeitar a variedade linguística dos alunos. No entanto, isso ocorre, quase que exclusivamente, por meio de comentários que esclarecem que há níveis de formalidade para cada situação, *mas* que, nos casos dos textos a serem produzidos é preciso utilizar uma fala mais monitorada. Nesse sentido, a voz do aluno desaparece, pois não se parte de o que ele sabe, mas do contrário: do que ele não sabe. Ensina-se a como *não* usar a variação que ele traz de casa.

Não se defende, neste texto, que se ensine o que o aluno já sabe, mas que o seu conhecimento seja valorizado a ponto de mostrar que pode ser utilizado em diversas situações fora da escola e não somente em casa ou com os colegas. Ao ensinar gêneros mais formais como o debate regrado, por exemplo, caberia realizar, inicialmente, uma discussão informal sobre determinados temas, pois trata-se de situação que, além de acontecer no dia-a-dia, prevê uma linguagem mais próxima dos alunos. Em seguida, sim, um debate regrado poderia ser organizado. Cabe salientar que uma discussão informal sobre um tema polêmico, por exemplo, pode ser instrumento para o desenvolvimento de postura crítica e respeitosa e de elementos argumentativos. Ademais, parece ser muito mais comum na vida real um debate informal num bar, por exemplo, que um debate regrado público. Em poucas palavras, é preciso considerar (no sentido amplo) a variação do aluno.

O eixo "língua: uso e reflexão" conta com 33 dos 131 capítulos dos volumes. Neles nota-se posicionamento semelhante ao de "produção de texto". O eixo preocupa-se com o ensino de gramática que aparece, em alguns casos, de maneira contextualizada e, em outros, descontextualizada.

No que se refere à variação linguística vale destacar que além da norma-padrão são apresentadas algumas variedades. É o caso, por exemplo, do ensino dos pronomes em que o livro insere o quadro em que Ataliba (2010) mostra o sujeito e o complemento no português brasileiro

formal e no informal dando exemplos como "ocê" e "docê". No entanto, no geral, o que difere da norma-padrão é ainda a variedade culta. As variedades mais estigmatizadas como a conjugação do verbo em terceira pessoa do singular com sujeito na primeira do plural não são apresentadas como possibilidade dependendo do contexto. A omissão também ocorre em relação à concordância nominal em que o substantivo não concorda em número com o artigo. O livro estudado também não apresenta esse desvio da norma-padrão como possível em alguns contextos. Em geral, as variedades são mostradas em casos em que o desvio é cometido por falantes cultos, como a troca de "esse" por "este".

Fica evidente que tanto em "produção de texto" como em "língua: uso e reflexão" não se parte de o que o aluno sabe, nem se considera sua linguagem válida em contextos que não sejam sua comunidade. Ademais, não há preocupação em mostrar aos educandos como as variantes linguísticas estigmatizadas estão relacionadas com as classes sociais e que a classe dominante se utiliza da própria linguagem para marginalizar os pobres.

Considerações finais

A análise dos dados mostrou que o livro didático *Linguagens: português*, de Cereja e Magalhães (2012a, 2012b, 2012c) tem, nos comentários ao professor e nas orientações aos alunos, um discurso sobre linguagem de acordo com as novas tendências dos estudos da Linguística. No entanto, na prática, as tarefas propostas aos educandos, em muitos casos, desconsideram o discurso do texto apresentado em prol do ensino isolado e descontextualizado do conteúdo.

Em relação à variação linguística o livro dedica uma unidade, das 131 que o organizam, ao tema. Nela são tratadas questões pertinentes de variação, preconceito linguístico, grau de formalidade etc. Os elaboradores do livro parecem compreender que não basta incluir o assunto como conteúdo, mas abordá-lo em qualquer estudo do texto ou de aspectos gramaticais. Isso porque leva em conta sempre que é importante considerar a situação e os interlocutores ao produzir um texto, além de apontar que alguns usos da língua que não estão de acordo com a norma-padrão não deixam de estar corretos. Percebe-se que os autores conhecem conceitos essenciais da Sociolinguística, embora haja uma confusão conceitual entre norma-padrão, norma-padrão formal e norma culta.

Por outro lado, duas questões foram evidenciadas: 1) o livro, embora defenda que o modo de falar depende da situação, silencia-se no que se refere às variações mais estigmatizadas como se elas fossem

realmente um erro. Trata-se, então, de desconsiderar a linguagem do próprio aluno, que é pobre; e 2) o livro didático não se preocupa com o caráter ideológico da linguagem não propondo o estudo das relações de poder associadas aos diferentes modos de falar, ainda que se trate de um livro para o ensino da linguagem. Nesse caso, não se cumpre o papel de formação crítica do educando.

Entende-se, por fim, que embora o livro estudado trate de questões de variação linguística ele tende a cooperar com a manutenção das relações de poder injustas. Isso porque mesmo aqueles alunos que desenvolverem suas competências de acordo com uma variedade mais culta provavelmente apontarão variações mais próximas às rurais como erradas podendo, inclusive, partir deste critério para marginalizar o "outro".

Referências

BAGNO, Marcos. Língua, história e sociedade: breve retrospecto da norma-padrão brasileira. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. (p. 179-199).

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português:* linguagens, 1. 8. ed. reform. São Paulo: Atual, 2012a.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português:* linguagens, 2. 8. ed. reform. São Paulo: Atual, 2012b.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português:* linguagens, 3. 8. ed. reform. São Paulo: Atual, 2012c.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas. In: CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. *Dos dialetos populares às variedades cultas:* Sociolinguística na escola. 2. ed. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014. (p. 39-151).

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. [et al]. *Pedagogia da variação linguística:* língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (p. 19-30).

HAKWINS, Margaret; NORTON, Bonny. (2009). Critical language teacher education. In: BURNS, Ann; RICHARDS, Jack (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education*. (p. 30-39). Cambridge: Cambridge University Press.

KLEIMAN, Angela. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

PESSOA, Rosana Rocha; FREITAS, Marcos Túlio de. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, December 2012.

[i] E-mail do autor: irandomartins@gmail.com

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

ESTUDANDO LÍNGUA PORTUGUESA, HISTÓRIA E GEOGRAFIA POR MEIO DA TOPONÍMIA: UMA PROPOSTA[1]

Studying Portuguese, History and Geography through toponymy: a proposal

Denise de Oliveira Barbosa Velasco
Universidade Federal da Grande Dourados
Marilze Tavares[i]
Universidade Federal da Grande Dourados

Resumo: A Toponímia – uma das subdivisões da Onomástica – é a ciência que se ocupa da investigação dos nomes próprios de lugares. No Brasil, muitos estudos já foram e estão sendo desenvolvido nessa área, no entanto, uma perspectiva pouco desenvolvida é a que correlaciona os estudos toponímicos com o ensino. Por isso, neste trabalho pretendemos apresentar um esboço de uma sequência de atividades didáticas que poderia ser aplicada no Ensino Fundamental (EF), tendo o nome próprio de lugar como tema central. Considerando o caráter essencialmente interdisciplinar da Toponímia, as atividades planejadas englobam três disciplinas do currículo escolar: Língua Portuguesa, História e Geografia.
Palavra-chave: Toponímia. Ensino Fundamental. Interdisciplinaridade.

Abstract: Toponymy – one of the subdivisions of Onomastics – is the science that deals with the investigation of proper names of places. In Brazil, many studies have been and are being developed in this area; however, an underdeveloped perspective is one that correlates toponymic studies with teaching. Therefore, in this paper we intend to present a sketch of a sequence of didactic activities that could be applied in Elementary School (ES), with the proper name of place as central theme. Considering the essentially interdisciplinary nature of Toponymy, the planned activities encompass three disciplines of the school curriculum: Portuguese Language, History and Geography.
Keywords: Toponymy. Elementary School. Interdisciplinarity.

1. Introdução

Pesquisadores que se ocupam dos estudos acerca dos nomes próprios de lugares já evidenciaram, muitas vezes, a importância desse tipo de estudo para a construção e a aquisição de conhecimentos que poderiam ser associados a várias áreas do saber. Apesar disso, os

[1] A primeira versão deste texto foi elaborada como Relatório Final de Atividades de um projeto de PROLICEN - Programa de Projetos de Pesquisa na Licenciatura.

trabalhos referentes à toponímia – assim como outros relativos a temas diversos – têm ficado restritos, quase sempre, ao público universitário.

A título de exemplos, podemos citar algumas universidades em que há, em desenvolvimento, projetos de grande dimensão sobre os estudos de nomes geográficos: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal do Tocantins (UFT). Na última, vale mencionar, que existem projetos vinculados à pós-graduação *stricto sensu* que enfocam os estudos toponímicos correlacionando-os com o ensino[2].

Quando associamos a toponímia ao ensino, o viés mais enfocado é o que considera e "aproveita" o seu caráter interdisciplinar. Ressaltamos que, ao nos referirmos à interdisciplinaridade que é inerente à Toponímia, estamos considerando "disciplina" como áreas de conhecimento e não exatamente como disciplinas escolares. No entanto, como veremos na sequência, é possível adaptarmos os procedimentos de trabalho com o nome próprio para um planejamento de aulas ou projeto a ser desenvolvido no âmbito da escola, contemplando, de forma satisfatória, alguns conhecimentos das disciplinas escolares.

Nesse sentido, considerando os objetivos do Programa Bolsa de Licenciatura – PROLICEN/UFGD e as especificidades da Toponímia, os objetivos do Plano de Atividades apresentado inicialmente foram os seguintes: i – vivenciar uma experiência de articulação de conhecimentos teóricos com o trabalho prático na educação básica; ii – realizar um estudo dos princípios teórico-metodológicos fundamentais das pesquisas toponímicas e dos pressupostos básicos do trabalho interdisciplinar – considerando que a interdisciplinaridade é uma recomendação presente em documentos oficiais (PCNS, por exemplo) sobre ensino na educação básica; iii – apresentar uma proposta de sequência de atividades interdisciplinares, tendo como ponto de partida o nome próprio de lugar.

Convém já esclarecer que antes de enfocarmos o nome próprio de lugar, propusemos um trabalho com o nome próprio dos alunos.

Apresentamos a seguir alguns breves pressupostos teóricos acerca da toponímia e da interdisciplinaridade e, em seguida, uma sequência, que consideramos um esboço, de dez aulas ou dez encontros que pode também funcionar como um projeto de ensino. Nas atividades propostas objetivamos envolver, em princípio, conhecimentos que são vinculados às

[2] Referimo-nos ao projeto intitulado *Nomes de lugares: uma proposta de estudo aplicada ao ensino*, coordenado pela professora Karylleila dos Santos Andrade (UFT)

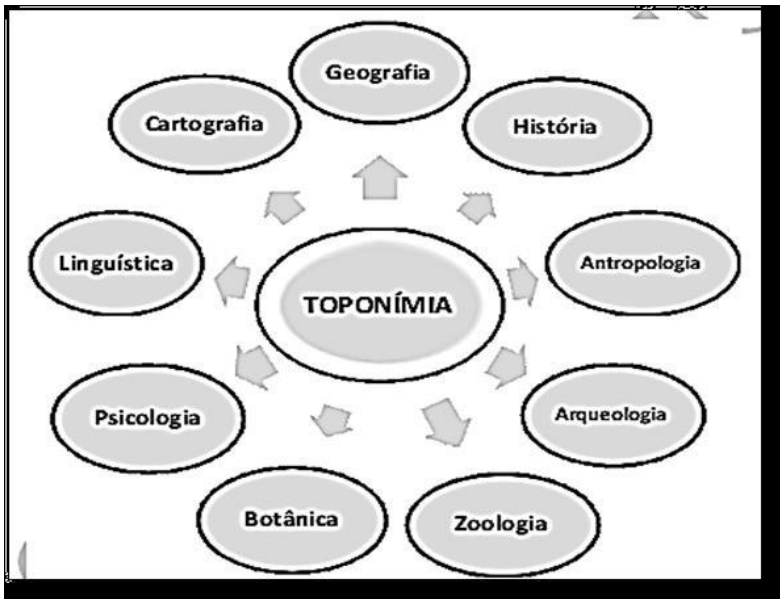
áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia, mas a aquisição e a construção de conhecimentos de outras áreas do saber também poderão ser estimuladas durante as atividades.

2. A Toponímia e a interdisciplinaridade: alguns pressupostos introdutórios

As pesquisas sobre toponímia, de modo sistematizado, surgiram na Europa, precisamente na França, no ano de 1878, com a introdução dos estudos de Auguste Longon, de forma regular, no curso ministrado na *École Pratique des Hautes-Études* e no Colégio de França. Longon é autor de *Les noms de lieu de la France* (1912), obra clássica e de referência sobre a nomenclatura dos lugares habitados na França. Ainda sobre o surgimento da Toponímia, vale mencionar Albert Dauzat, que em 1922, faz uma retomada dos estudos de Auguste Longon, e, em uma de suas apresentações, no mesmo local, na *École Pratique des Hautes-Études*, uma década após, funda a *Révue des Études Anciennes,* onde se publicou uma *Chronique de Toponymie* (DICK, 1990, p. vii).

Inicialmente a Toponímia foi entendida apenas como o estudo da origem e do significado etimológico dos nomes de lugares, porém, logo se compreendeu que as possibilidades de conhecimento que advinham de um estudo toponímico eram muito mais amplas. Os nomes de lugares, isto é, os topônimos, podem e devem ser estudados do ponto de vista de sua origem, de sua etimologia e de sua estrutura formal. Outros enfoques, entretanto, atualmente têm sido privilegiados. Ao se se estudar um conjunto de nomes de lugares, muitas vezes é necessário recorrer a – e produzir – conhecimentos que envolvem a história e a cultura da região, os aspectos físicos e geográficos, as pretensões, os sentimentos e os valores do denominador; é preciso, para a coleta dos dados e observação dos espaços nomeados, recorrer a mapas e, algumas vezes, ao se apresentarem resultados da pesquisa, contar com a orientação dos estudos da cartografia – isso é necessário, por exemplo, quando se pretende confeccionar atlas toponímicos. O esquema a seguir, elaborado por Andrade (2012, p. 220), mostra algumas áreas de conhecimento às quais o pesquisador de Toponímia poderá ter que recorrer durante suas investigações e conforme seus objetivos específicos.

Figura 01: Toponímia no contexto interdisciplinar.



Fonte: Andrade, 2012, p. 220

A título de exemplo, podemos pensar em como algumas das áreas citadas na figura poderiam estar relacionadas com os estudos dos topônimos.

Com frequência precisamos recorrer, por exemplo, a fontes históricas para entendermos a motivação de determinado designativo geográfico. Ao mesmo tempo, após a pesquisa, sintetizamos as informações e as registramos. Com isso, estamos contribuindo com a criação de novas fontes de informação. Estaria aí um exemplo de como a História é necessária ao pesquisador de toponímia.

Quando, em uma região, verificamos que há uma recorrência de nomes geográficos que remetem a certos itens da flora ou da fauna que não existem mais na região, por exemplo, podemos ter pistas sobre as características da região quanto a esses aspectos. Esse tipo de investigação poderia interessar à Botânica e à Zoologia.

A ocorrência de quantidades significativas de topônimos que denotem impressões/sentimentos positivos ou negativos em determinadas regiões pode sugerir o modo de pensar ou de como as pessoas se sentiam em determinada época frente a alguns elementos geográficos nomeados. Nesse sentido, poderíamos recorrer a estudos da Psicologia e principalmente da Antropologia para entender certos processos de nomeação ou fornecer dados para essas áreas de conhecimento.

É nesse sentido que afirmamos que quando um indivíduo ou comunidade linguística atribui um nome a um acidente humano ou físico, revelam-se aí tendências sociais, políticas, religiosas, culturais. Segundo Dick (1990, p. 19), a Toponímia é "um imenso complexo línguo-cultural,

em que dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente".

Tendo em vista essa característica da Toponímia, isto é, ser essencialmente interdisciplinar, é que consideramos os estudos dos nomes de lugares como um importante tema do qual se pode partir para a construção de outros conhecimentos, inclusive no contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p.21), ao tratar da questão da interdisciplinaridade, explica que a ideia é "[...] utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista". Conhecimentos associados às disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e História, a nosso ver, são os que, mais apropriadamente, podem ser trabalhados no âmbito da escola, no Ensino Fundamental, a partir das pesquisas sobre topônimos. É possível, partindo de um conjunto de topônimos (nomes de ruas, de bairros, de cidades, por exemplo), levar os estudantes a pesquisar e a conhecer aspectos da história do bairro, da cidade, do estado, bem como as características socioculturais dos grupos humanos que estão ou estiveram presentes na região; topônimos de elementos geográficos físicos (nomes de rios, de córregos, de morros, de vales, por exemplo) podem evidenciar características da natureza física da região, como aspectos do relevo, da fauna, da flora; a análise da etimologia de um conjunto de nomes, seja de acidente físico ou de acidente humano, também pode evidenciar diversos extratos linguísticos, inclusive desaparecidos.

Convém esclarecer que, para este estudo, estamos considerando interdisciplinaridade em seu sentido mais amplo e mais comumente utilizado, ou seja, como a articulação entre disciplinas para se chegar a determinados conhecimentos. Para refletirmos um pouco mais sobre a questão do trabalho interdisciplinar, é importante entendermos que

> [...] "Interdisciplinar" é uma palavra do século XX. A origem intelectual do conceito de interdisciplinaridade subjacente, no entanto, é muito mais antiga. No Ocidente, as ideias fundamentais de ciência unificada, síntese e integração do conhecimento foram desenvolvidas pela filosofia antiga. Com o passar do tempo, o processo geral de especialização na sociedade resultou em um número crescente de disciplinas e profissões distintas (KEIN, 1998, p.110).

Em outras palavras, podemos dizer que a ideia de fragmentar os conhecimentos é relativamente nova, se comparada à época da Filosofia Antiga. Há, entretanto, um movimento que procura uma espécie de retorno à unidade e à integração dos saberes. Desde a década de 60, no

Brasil, a noção de interdisciplinaridade tem estado em pauta nas discussões acerca do ensino formal e aparece nos documentos oficiais como, por exemplo, nos PCN.

Japiassu, que também se ocupou do assunto em suas pesquisas, afirma:

> Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem* e *convergirem,* depois de terem sido *comparados* e *julgados.* Donde podermos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75. Destaques do autor).

Desse trecho, destacamos, principalmente, a ideia de "lançar uma ponte para ligar as disciplinas". Quando, em nossos papéis de professores, assumimos uma "atitude interdisciplinar" (FAZENDA, 1998), estaremos atentos para aproveitar os diversos temas das aulas para conduzir os estudantes à aquisição de conhecimentos que, em princípio, extrapolariam o nosso domínio. Entretanto, essa tomada de "atitude interdisciplinar" requer preparação e treino e por isso os projetos de ensino e ou planejamentos de aulas são essenciais para que consigamos realizar um trabalho que integre mais de uma área de conhecimento, mais de uma disciplina.

Conforme já anunciado, no item seguinte, apresentamos uma sequência de atividades relacionadas ao estudo de nomes próprios, que a depender das condições e oportunidades de execução, poderia ser aplicada em forma de projeto de ensino no mesmo turno ou em turno diferente daquele em que os alunos estiverem matriculados. O professor poderá também decidir a qual série o projeto melhor se aplica e ajustar as atividades conforme a maturidade dos alunos envolvidos. Nessa proposta, a ideia é partir do nome dos alunos e depois para o nome da cidade, da escola e das ruas do entorno da escola, para chegar a outros conhecimentos.

Sabemos, por ocasião de outra pesquisa[3] que realizamos, que quando estudamos os nomes de ruas, vamos nos deparar com muita frequência com homenagens a pessoas, ou seja, com *antropotopônimos*, conforme a taxionomia de Dick (1990, 1992). Esse tipo de nomeação, de certa forma, é "incentivada" por legislação – pelo menos na cidade de Dourados/MS – uma vez que, de acordo com o Artigo 17 da Lei Orgânica do Município de Dourados/MS, as vias e logradouros públicos receberão, preferencialmente, "[...] nomes de pessoas, de datas, de fatos e referências relativos à história do Município [...]".

Dick (1990, p. 310), citando Backheuser, lembra que o uso de nomes pessoas como topônimos pode revelar "[...] aspectos de autolatria, imodéstia ou desejo de perpetuação dos feitos individuais [...]". Por outro lado, entretanto, se o emprego do nome próprio for feito com critério, poderá contribuir para que "[...] uma parcela da história regional ou nacional seja conservada e transmitida às gerações posteriores [...]".

Consideramos que conhecer aspectos da história do local em que vivemos, entender melhor a organização do espaço e produzir textos sobre temas que façam sentido no cotidiano pode ser mais motivador para os estudantes, de qualquer nível escolar.

3. A proposta – roteiro de atividades a serem desenvolvidas

Neste item, apresentamos uma proposta de roteiro de atividades, organizada em como um conjunto de 10 aulas de 50 minutos. Reconhecemos que se trata de um esboço porque o projeto deve ser aperfeiçoado conforme as características de cada turma de alunos. Como é possível observar, para cada uma das aulas, relacionamos um ou mais objetivos. Acreditamos, no entanto, que o projeto de atividades como um todo deve auxiliar no alcance de outros objetivos, inclusive alguns propostos pelos PCN para o EF.

Nesse sentido, verificamos que um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental é que o aluno saiba "[...] utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (PCN, 1997, p. 66). Entendemos, então, que a organização dessas atividades é adequada para que esse objetivo seja atingido uma vez

[3] VELASCO, Denise de Oliveira Barbosa. *A influência indígena na toponímia urbana de Dourados/MS*: um estudo de língua e cultura. Relatório de Plano de Trabalho de Iniciação Científica, 2016.

os alunos serão orientados e motivados a utilizarem diferentes fontes como entrevistas (fontes orais), fotos, livros, revistas, material publicado na internet, entre outros, como pode ser observado mais adiante.

Os PCN de Língua Portuguesa registram como um dos objetivos para o componente o seguinte:

> [...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998a, p. 32).

As atividades propostas preveem o debate e a discussão oral como uma oportunidade para que o professor oriente sobre a importância de respeito aos turnos de fala, ou seja, os alunos devem entender que há momentos de falar e de ouvir; as atividades também preveem o exercício de escrita e reescrita no momento de registro das informações pesquisadas.

De acordo com os PCN de História, os alunos, ao final do EF, devem ter condições de, entre outras habilidades,

> [...] compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
> [...] dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais (BRASIL, 1998b, p. 43).

Ao realizarem as pesquisas acerca dos nomes de ruas, por exemplo, os alunos conhecerão histórias individuais e por meio delas poderão compreender um pouco mais da história da cidade. Nesse sentido, entendemos que é possível contemplar o primeiro dos objetivos transcritos. Quanto ao segundo, podemos afirmar que, de modo geral, ele será contemplado pelo conjunto das atividades.

Já com o ensino de Geografia, os alunos, ao final do EF, devem ser capazes de:

> [...] reconhecer a importância da cartografia como uma forma de linguagem para trabalhar em diferentes escalas espaciais as representações locais e globais do espaço geográfico (BRASIL, 1998c, p. 53).

O trabalho de leitura/observação de mapas está previsto para vários momentos do projeto, o que poderá auxiliar o professor no alcance

desse objetivo previsto para as aulas de Geografia. Da mesma forma, os mapas trabalhados, sobretudo o da cidade de Dourados, poderão auxiliar os estudantes no reconhecimento de "[...] referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloquem com autonomia e representem os lugares onde vivem e se relacionam (BRASIL, 1998c, p.54)

Além disso, o ensino de Geografia deve "[...] criar condições para que o aluno possa começar, a partir de sua localidade e do cotidiano do lugar, a construir sua ideia do mundo, valorizando inclusive o imaginário que tem dele [...]" (PCN, 1998, p.100). Esse é mais um dos objetivos que podem ser alcançados quando o aluno conhece melhor o local em que vive por meio da pesquisa toponímica, por exemplo.

Na sequência, apresentamos a proposta para as dez aulas.

Quadro 01 – Primeira aula

Tema: O nome de cada um	**Duração:** 50 minutos
Objetivo: Aperfeiçoar o uso da língua oral, por meio da exposição, do debate e do respeito aos turnos de fala; ampliar o vocabulário por meio de consulta ao dicionário.	
Recursos: quadro, giz, dicionários	
Roteiro/procedimentos: Após falar sobre o próprio nome, o professor a) pergunta aos alunos se eles sabem a história de seus nomes, quem o escolheu e qual o significado etimológico; organiza as falas e estimula também os mais tímidos a se expressarem; b) estimula a continuação da conversa, perguntando de quais outros nomes os alunos mais gostam e por quê; c) explica que existem dicionários de nomes e sobrenomes de pessoas. Mostrar alguns significados etimológicos dos nomes mais comuns no Brasil (adaptados de Guérios, 1981); e anota no quadro: *Maria*: superior, sublime; "predileta de Javé" (p. 171)	

José: aquele que acrescenta (outro filho) (p. 152) *Ana*: graça, bondade (p.57) *João*: "Javé é misericordioso" (p.151) d) pergunta se alguém sabe o significado etimológico do próprio nome e solicita que os estudantes perguntem as pessoas da família sobre a origem do nome e do sobrenome e tragam as informações anotadas para a próxima aula (essa será uma tarefa para ser realizada em casa e trazida para a próxima aula); e) solicita, continuando a aula, que todos encontrem, no dicionário, os vocábulos "onomástica", "antropônimo", "topônimo"; **Onomástica**: (o.no.más.ti.ca); sf; estudo dos nomes próprios (de pessoas e lugares) **Antropônimo**: (an.tro.*pô*.ni.mo); sm; nome próprio de pessoa. **Topônimo**: (to.*pô*.ni.mo); sm; nome próprio de um lugar como rio, cidade, povoação, país etc b) faz as explicações que julgar necessárias sobre os vocábulos: pronúncia, significado.
Avaliação: avaliação contínua a partir da observação da participação dos alunos

Quadro 02 – Segunda aula

Tema: O nome de cada um	**Duração:** 50 minutos
Objetivo: conhecer os nomes mais populares do Brasil, analisar gráficos, analisar mapas e "[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (PCN, p. 67 EF);	
Recursos: laboratório de informática com internet	

Roteiro/procedimentos: Nessa aula, o professor a) confere e anota quem trouxe as anotações sobre o próprio nome; solicita que as deixe registradas; c) conduz os alunos até o laboratório de informática e orienta-os para que acessem o site a seguir: (o professor já deve ter acessado o link e estudado o seu conteúdo) **http://censo2010.ibge.gov.br/nomes/#/search/response/181** Observação.: O link remete ao site do IBGE – Os nomes do Brasil – no qual cada aluno poderá verificar a popularidade do seu próprio nome no Brasil; em quais décadas nasceram mais crianças que receberam esse nome. d) solicita que os alunos verifiquem a popularidade de seu nome por meio de consulta ao site; e) lê e analisa, juntamente com os alunos, o gráfico "Nascimento por década" (no site); e) lê e analisa o mapa do Brasil (do site) que mostra a quantidade e pessoas com o nome por estado brasileiro; f) solicita que os alunos também pesquisem, em outros sites, possíveis significados etimológicos de seus nomes (o professor deve ter sugestões de sites para os alunos consultarem) e comparem com o que sua família havia lhes informado. g) solicita que os alunos façam anotações sobre o que descobriram na internet a respeito do seu nome. h) solicita, como tarefa para casa, que voltem a consultar o site e descubram mais informações sobre nomes de pessoas (verificam se todos têm acesso à internet em suas casas).
Avaliação: avaliação contínua a partir da observação da participação dos alunos.

Quadro 03 – Terceira aula

Tema: O nome de cada um	**Duração:** 50 minutos
Objetivo: Exercitar a modalidade escrita da língua	
Recursos: folha de redação padronizada preparada pelo professor	
Roteiro/procedimentos: Nessa aula, o professor a) explicar aos alunos que eles produzirão um pequeno texto a respeito do próprio nome; Observação: O professor poderá ajudá-los, mostrando alguns itens que eles poderão desenvolver no texto: - Você gosta do seu nome? Quem o escolheu? O que ele significa? Há muitas pessoas no Brasil com o mesmo nome que o seu? Em qual estado? Em que década nasceram mais pessoas com esse nome? Você tem algum apelido? Ele tem a ver com seu nome? O que você sabe a respeito dos seus sobrenomes? b) Depois que todos concluírem, os alunos devem ler os textos em voz alta. c) O professor recolhe os textos para realizar a correção.	
Avaliação: conclusão e entrega da atividade	

Quadro 04 – Quarta aula

Tema: O nome de cada um	**Duração:** 50 minutos
Objetivo: Exercitar a modalidade escrita da língua por meio da reescrita do texto	
Recursos: Datashow, folha padronizada para a reescrita	
Roteiro/procedimentos:	

Nessa aula, o professor, após ter corrigido os textos, a) comenta sobre os "erros" mais recorrentes e realiza uma ou duas correções de forma coletiva, usando a projeção por meio de um datashow; b) devolve os textos e solicita que todos reescrevam a partir das anotações e discussões realizadas durante a correção coletiva (o professor pode preparar uma folha com contornos bem bonitos e combinar de expor os textos no pátio da escola em um "varalzinho"); c) recolhe as duas versões do texto ao final da aula; d) solicitar que procurem informações sobre o nome da escola e anotem no caderno (o professor deve ter preparado uma sugestão de fonte em que os alunos possam consultar).
Avaliação: A avaliação pode ser realizada a partir da comparação dos dois textos.

Quadro 05 – Quinta aula

Tema: O nome da nossa escola[4]	**Duração:** 50 minutos
Objetivo: Adquirir algumas informações sobre a pessoa que foi homenageada "doando" seu nome à escola; exercitar a modalidade escrita da língua.	
Recursos: quadro e giz, fontes com informações sobre o nome da escola	
Roteiro/procedimentos: Nessa aula, o professor a) pergunta aos estudantes o que eles descobriram sobre a pessoa que foi homenageada com o nome da escola; vai anotando tópicos no quadro;	

[4] Estamos utilizando como exemplo o nome da escola *Aurora Pedroso de Camargo*, de Dourados – MS, que fica próxima à residência da acadêmica que desenvolveu a pesquisa inicialmente. Os nomes das escolas podem ter outras motivações e não apenas nomes de pessoas.

b) faz uma exposição sobre *Aurora Pedroso de Camargo* e mostra uma foto; (para isso o professor terá que ter feito a pesquisa previamente) c) solicita que os alunos escrevam, em dupla, um pequeno texto sobre o nome da escola; d) pede que troquem os textos entre as duplas para que uma corrija o texto da outra; e) o professor faz a correção final e solicita a reescrita; f) solicita aos alunos que tragam um mapa da cidade de Dourados para a próxima aula.
Avaliação: participação, realização das atividades

Quadro 06 – Sexta aula

Tema: O nome da nossa cidade[5]	**Duração:** 50 minutos
Objetivo: conhecer o mapa da cidade, os limites com outros municípios e parte da história da cidade de Dourados e a motivação do nome da cidade.	
Recursos: mapas impressos, mapas digitais para serem projetados no datashow, imagens do peixe dourado.	
Roteiro/procedimentos Nessa aula, o professor a) explica que vão falar sobre a cidade e sobre o nome da cidade; começa mostrando um mapa do MS e situando a cidade e seus limites; pergunta se os alunos conhecem outros municípios do estado; explica que Dourados e a segunda maior cidade do MS; b) pergunta se alguém sabe por que a cidade em que moramos tem o nome de Dourados; deixa que os alunos levantem hipóteses; b) explica oralmente e depois transcreve o pequeno texto que segue	

[5] Estamos utilizando como exemplo o nome da cidade e das ruas de Dourados – MS, local onde vivem as autoras deste trabalho.

no quadro (ou entrega uma cópia impressa aos alunos);

O nome da nossa cidade

Alguns historiadores contam que o povoado que deu início ao município em que moramos chamava-se *São João Batista de Dourados* (porque ficava próximo ao rio que já era chamado de Dourados). Há quem conte, porém, que o povoado já se chamava Dourados, desde o início. O fato é que em 20 de dezembro de 1935 foi oficializada a criação do município com o nome de Dourados. (adaptado)

O PROGRESSO, 19/12/2013. *Como nasce a cidade de Dourados*. Disponível em http://www.progresso.com.br/caderno-a/como-nasce-a-cidade-de-dourados. Acesso em 15 de agosto de 2016.

c) explicar que a cidade recebeu esse nome por causa do Rio Dourados, que por sua vez recebeu esse nome em razão da presença do peixe dourado; mostrar aos alunos a foto de um peixe dourado.



Fonte da imagem: internet

d) divide a turma em grupos, que deverá estar com um mapa da área urbana, e pede que apontem alguns locais mais conhecidos da cidade: Estádio Douradão; Praça Antônio João; Parque do Lago (Jardim Flórida), Escola Municipal Aurora, e a localização de sua própria casa;

e) solicita que tragam os mapas novamente para continuar o trabalho na próxima aula.

Avaliação: observação da participação

Quadro 07 – Sétima aula

Tema: Classificação dos topônimos	**Duração:** 50 minutos

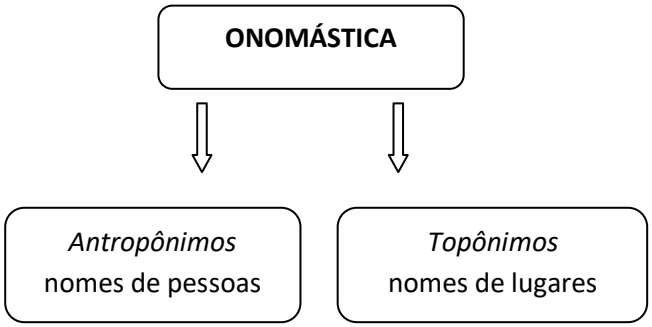
Objetivos: ampliar vocabulário; coletar dados dos mapas, realizar uma introdução sobre a teoria dos estudos toponímicos.

Recursos: quadro, giz, mapas

Roteiro/procedimentos:

Nessa aula, o professor

a) solicita que os alunos retomem os verbetes transcritos do dicionário; conversa mais uma vez sobre eles e propõe o esquema seguinte ou outro que julgar mais adequado:



b) explica que antropônimos são nomes de pessoas e topônimos são nomes de países, estados, cidades, bairros, ruas;

c) explica que os topônimos, conforme sua motivação, têm classificação específicas: por exemplos (o professor prepara os exemplos e explica):

- Bairro Água Boa: hidrotopônimo

- Bairro Parque Alvorada: sociotopônimo

- Município Dourados: zootopônimo

- Rua Marcelino Pires: antropotopônimo

d) solicita que transcrevam do mapa os nomes dos cinco maiores bairros da cidade; e das cinco ruas que consideram mais importantes; pensem na motivação e com a ajuda do professor,

tentem classificar. e) solicita que tragam os mapas novamente para continuar o trabalho na próxima aula.
Avaliação: participação nas atividades

Quadro 08 – Oitava aula

Tema: Os nomes de ruas	**Duração**: 50 minutos
Objetivos: compreender melhor a localização das ruas do bairro; coletar dados do mapa; levantar informações históricas sobre o local por meio do nome das ruas (registra-se que o estudo de questões locais está entre os objetivos do ensino de História para o Ensino Fundamental, conforme os PCN (1998, p.60)	
Recursos: mapas impressos ou digitais, laboratório de informática com acesso à internet	
Roteiro/procedimentos: Nessa aula, o professor a) entrega cópias de um recorte do mapa ou pede que os alunos usem os mapas que tiverem para coletar os nomes das ruas do entorno da escola; (Obs.: Os nomes do entorno da escola *Aurora* são os que seguem). *1) Rua Sargento Moisés Soares da Silva* *2) Rua Eduardo Cersósimo de Souza* *3) Rua Amael Pompeu Filho* *4) Rua Eduardo Casaro* *5) Rua Júlio Marquês de Almeida* *6) Rua Mustafá Saleh Abdo Sater*	

b) pergunta se já ouviram falar nas pessoas que estão homenageadas nos nomes das dessas ruas e explica que farão uma pesquisa para descobrir quem foram essas pessoas; c) divide a sala em grupos e distribui um nome de rua para cada grupo; conduz a turma até o laboratório de informática para que façam uma pesquisa preliminar; orienta para que copiem as referências sobre as fontes; d) explica que cada grupo deverá fazer uma pesquisa com pelo menos dez moradores da rua que ficou sob a responsabilidade de seu grupo para verificar quantas pessoas terão alguma informação sobre o nome da rua; pede que anotem todas as respostas; e) solicita que os grupos peçam ajudam aos pais ou responsáveis para descobrir outras informações sobre o nome, inclusive foto do homenageado; f) avisa para trazer todas as informações para a próxima aula.
Avaliação: realização das atividades por parte dos alunos

Quadro 09 – Nona aula

Tema: Os nomes de ruas	**Duração**: 50 minutos
Objetivos: aprender a sistematizar informações, exercitar a produção textual.	
Recursos: material pesquisado pelos alunos; livros, revistas	
Roteiro/procedimentos: Nessa aula, o professor a) organiza os grupos para que sistematizem as informações pesquisadas sobre as personalidades homenageadas com os nomes das ruas e produzam pequenos textos sobre cada um; b) corrige os textos e solicita a reescrita; c) solicita ajuda dos pais na digitação e impressão dos textos dos alunos; c) solicita que cada aluno traga digitado o texto sobre o próprio nome e que o grupo também digite o texto sobre o topônimo que	

ficou sob sua responsabilidade; combina o tipo e o tamanho da fonte para digitação e avisa que montarão um mural para expor os trabalhos (se possível montar em cada texto uma foto: do aluno, da personalidade que doou o nome à rua); d) avisa que ela mesma preparará o texto sobre o nome da cidade e sobre o nome da escola para também ser colocado no mural; e) colhe sugestão de como deixar o mural mais bonito e atrativo.
Avaliação: participação e realização das atividades

Quadro 10 – Décima aula

Tema: Montagem do Mural	**Duração**: O tempo que for necessário. Por isso agendar essa atividade no contra turno com os alunos que puderem vir
Objetivos: aprender a sistematizar informações, organizar ideias, exercitar o trabalho em grupo.	
Recursos: um mural móvel, ou um espaço na parede externa em que seja possível montar/fixar todos trabalhos (textos e fotos).	
Roteiro/procedimentos: Nesse encontro, o professor, a) juntamente como os alunos (alguns pais também poderão ser convidados), organiza o material, planeja a colagem e monta o mural.	
Avaliação: participação e realização das atividades	

4. Considerações Finais

Como anunciado, o objetivo principal foi propor uma sequência de atividades que proporcionassem aos estudantes a ampliação de seus

conhecimentos em várias áreas do saber, sobretudo em Língua Portuguesa, Geografia e História, partindo de um tema relativamente inovador (Onomástica, especialmente Toponímia) e de uma realidade do cotidiano imediato (o próprio nome, o nome da escola, da cidade, das ruas mais próximas). Conhecer e refletir sobre o seu próprio nome e sobre os nomes de lugares onde vivem e transitam é uma oportunidade para que os alunos também reflitam sobre si mesmos e tomem mais consciência do espaço onde estão inseridos.

Não há, como também já mencionamos, muitas experiências consolidadas a respeito da inserção da toponímia como tema de estudo na Educação Básica (ainda que tenhamos notícias de algumas iniciativas isoladas). Nesse sentido, entendemos que este trabalho configura-se como mais um esforço de associar as pesquisas acadêmicas à realidade dos cursos de formação de professor, como é o caso do Curso de Letras. Lembramos, a propósito, que os projetos de PROLICEN pretende propiciar uma efetiva articulação dos cursos de licenciatura com a Educação Básica.

Reiteramos que a proposta apresentada pode e deve ser adaptada pelo professor que se interessar em desenvolver um projeto semelhante com seus alunos. Se o artigo for útil para motivar esse tipo de pesquisa no ambiente escolar já terá valido muito a pena.

Referências:

ANDRADE, Karylleila dos Santos. Os nomes de lugares em rede: um estudo com foco na Interdisciplinaridade. *Revista Eletrônica de Linguística Domínios de Lingu@agem,* vol. 6, n. 1, p. 205-225, mar./jun. 2012.

_____ Toponímia e ensino: uma interface interdisciplinar. In: PINHO, M. J.; ANDRADE, K. S; RAMOS, D. V. *Ensino de língua e literatura:* reflexões e perspectivas interdisciplinares. Goiânia: PUC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação,
2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DAUZAT, Albert. *Les noms de lieux. Origine et évolution*. Paris: Librairie Delagrave, 1985.

DICK, Maria Vicentina. *Toponímia e antroponímia no Brasil: coletânea de estudos*. São Paulo: Gráfica da FLCH/USP, 1992.

_____ *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade.* Campinas, SP: Papirus, 1998.

LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE DOURADOS. Disponível em http://www.camaradourados.ms.gov.br/a-camara/lei-organica.
Acessado em 27 de janeiro de 2017.

[i] E-mail da autora: marilze.tavares@terra.com.br

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

PODER SEM PUDOR E REFERENCIAÇÃO: SENTIDOS E OBJETOS DE DISCURSO EM NOTAS JORNALÍSTICAS

Power of no purpure and reference: sense and objects of speech in journalistic notes

Rosani Muniz Marlow[i]
Universidade Federal do Espírito Santo

"Nunca teremos certeza de como é o mundo em si"
(Kant)
"É essencialmente na interação que se constrói o sentido"
(Marcuschi)

Resumo: Na vertente dos estudos da Linguística Textual (LT), há uma complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento no discurso. É na interação dessas instâncias que o sentido se dá. Ao ser produzido, o discurso, veículo e produto dessa interrelação, organiza-se naturalmente numa tessitura de fenômenos que marcam os esforços dos interactantes, tanto para um querer dizer quanto para um compreender o que está sendo dito. O presente artigo aborda aspectos da construção e da negociação de sentidos no discurso, bem como descreve sobre a inserção, a manutenção, a retomada, a transformação dos objetos de discurso através dos processos de referenciação, considerando as abordagens de Cavalcante (2011; 2014), Koch (2008; 2011), Marcuschi (2000; 2005) e outros. Para esta análise, serviram de *corpus* notas jornalísticas não tradicionais, denominadas *Poder sem pudor*, porque seus textos, além de conteúdo histórico-político, reunem aspectos multimodais, de crítica, de irreverência e de humor, os quais ampliam as possibilidades de apreensão e construção de sentido.

Palavras-chave: Sentido. Objeto de discurso. Referenciação.

Abstract: In the study of Textual Linguistics (LT), there is a complex relationship between language, world and thought in discourse. It is in the interaction of these instances that meaning is given. When it is produced, the discourse, vehicle and product of this interrelationship, is naturally organized in a web of phenomena that mark the efforts of the interactants, both for a wanting to say and for an understanding of what is being said. The present article deals with aspects of the construction and negotiation of meanings in discourse, as well as describing the insertion, maintenance, retaking, transformation of discourse objects through the processes of reference, considering the approaches of Cavalcante (2011, 2014), Koch (2008; 2011), Marcuschi (2000, 2005) and others. For this analysis, they served as corpus non-traditional journalistic notes, called *Power without modesty*, because their texts, in addition to historical-political content, bring together multimodal aspects of criticism, irreverence and humor, which increase the possibilities of apprehension and construction of meaning.

Keywords: Direction. Object of speech. Referral.

Introdução

Poder sem pudor é o título de notas jornalísticas publicadas diariamente no Caderno de Política do Jornal A Tribuna, do Estado do

Espírito Santo, na Coluna do jornalista Cláudio Humberto e colaboradores. Estas notas ocupam espaço fixo centimetrado de 10x6cm e diferem-se das demais notas de conteúdo político pelo caráter histórico-crítico-humorístico, já que, em geral, retomam breves fatos e ilustres personalidades da história política brasileira em situações diversas, não cronológicas, em contextos até irrelevantes, mas que, sob o prisma do humor, proporcionam uma leitura irreverente, reflexiva e informativa. *Poder sem pudor* é um texto multimodal pelo fato de combinar duas formas linguísticas: verbal e não verbal, já que as notas são ilustradas, não sendo, porém, objetivo deste artigo salientar a linguagem não verbal, nem analisar os fenômenos que abrangem os títulos das notas. Pretende-se, sim, analisar, com base em estudos da referenciação, segundo a Linguística Textual (LT), de que forma o sentido é construído e negociado entre interactantes, no caso jornalista e leitor de jornal, e observar como os referentes são apresentados, delimitados, desenvolvidos, retomados, qualificados, recategorizados, de forma a ativar a memória do leitor e a construir sentidos que evidenciem a crítica e despertem o humor nas notas jornalísticas.

Para tanto, e buscando contribuir também para que o leitor tenha mais êxito ao deflagrar um conhecimento político compartilhado, serão analisadas seis notas jornalísticas de *Poder sem Pudor*, publicadas entre os meses de agosto e setembro de 2015, as quais noticiam acontecimentos que retomam nomes de personagens que ocuparam o cargo máximo da política no Brasil: a presidência da República.

Construção e negociação de sentidos

A linguagem proporciona a interação entre sujeitos de uma mesma comunidade linguística. Uma interação plena, porém, não se garante apenas pelo fato de os interactantes utilizarem o mesmo sistema linguístico. Outros aspectos e outros conhecimentos são intrínsecos e necessários para que a linguagem seja instrumento para a construção de uma mesma realidade contextual, para a estabilidade de um sentido compartilhado entre falantes. Numa perspectiva dos estudos da LT, a linguagem mobiliza e integra duas grandes dimensões: a linguística e a sociocognitiva.

Cavalcante (2014) reforça essa visão com os estudos de Beaugrande (1997) de que o texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, os fatores cognitivos e sociais, e explica, com base em Koch e Costa Val, que

> a atividade interativa textual não se realiza exclusivamente por meio de elementos linguísticos presentes na superfície do texto, nem só por seu modo de organização, mas leva em conta também o conhecimento de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, para construir os prováveis sentidos no evento comunicativo (KOCH, 2002; COSTA VAL, 1999, apud CAVALCANTE, 2014, p. 19).

Os sentidos do texto, segundo Marcuschi (2005), fundam-se numa atividade de interação e co-produção em que os conhecimentos partilhados têm importância crucial. Concorda com esta posição Koch (2008, p. 101), ao afirmar que,

> no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário mobilizar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos -, bem como situar-se dentro das contingências histórias, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos (KOCH, 2008, p. 101).

Van Dijk (2012, 2013) colabora com esta compreensão ao defender que, antes que os usuários da língua sejam capazes de relacionar as informações recebidas com o conhecimento linguístico mais geral e outros conhecimentos arquivados na memória, eles devem analisar o contexto em relação ao qual um determinado ato de fala é realizado, e que "os contextos não são um tipo de condição objetiva ou de causa direta, antes constructos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos de comunidades" (2012, p. 11). É com base neste entendimento que o autor propõe os contextos como modelos mentais, como construtos únicos, subjetivos e dinâmicos dos participantes das situações interativas, sendo tais esquemas fundamentados nos entornos da vida cotidiana e moldados pelas experiências vivenciadas nas ações compartilhadas socialmente

> os esquemas de modelos são úteis não só para organizar nossas experiências do dia a dia, compreender o discurso ou contar histórias, mas também para os momentos em que precisamos buscar e recuperar nossas 'memórias pessoais, isto é, modelos mentais' (VAN DIJK, 2012, p. 101).

Sendo assim, cognitivamente, a referência do discurso é relativa a um modelo de situação (VAN DIJK, 2013) e a coerência é uma espécie de condição discursiva ou, como entende Marcuschi (2005), uma condição de acessibilidade intersubjetiva entre os produtores e os receptores de discursos, desde que estejam interagindo colaborativamente.

Portanto, a construção e a negociação dos sentidos nos textos de *Poder sem Pudor* vão depender da qualificação do leitor não apenas em sua

capacidade linguística de "decodificação", mas como um ser histórico-social-político, no sentido de ativar na memória um leque considerável de conhecimentos não só contemporâneos, mas que vão desde o início da República (1889), passando pelas ditaduras de Vargas (1937-1945) e Militar (1964-1985) até os dias atuais. A necessidade de interagir com o autor, ou seja, de ativar seus conhecimentos sobre personalidades e acontecimentos políticos históricos, pode limitar a atração e a compreensão do texto para um leitor com insuficiente bagagem cultural política ou que não tenha interesse pelo assunto. Além disso, convém relembrar, com Marcuschi (2005), que o texto escrito segue um processo enunciativo mais calculado, na base de suposições sócio-cognitivas e planejamento de maior alcance e que cada gênero discursivo, neste caso a nota jornalística, apresenta algumas características próprias em relação a sua configuração textual.

Construção e progressão referencial

Na construção de um texto, os movimentos de retroação e de prospecção presidem à criação da tessitura textual. Ao estudar-se a progressão textual, está em foco a prospecção ou a sequenciação, ou seja,

> procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e mesmo sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmático-discursivas, à medida que se faz o texto progredir (KOCH, 2011, p. 121).

Para explorar-se a questão dos referentes em *Poder sem Pudor*, serão considerados os conceitos de referenciação como "ação de referir", conforme Cavalcante (2014, p. 98) e de referente, ou objeto de discurso, como "uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais" que são, normalmente, sintagmas nominais. A autora entende que "conhecer as estratégias de referenciação implica, portanto, compreender um mecanismo de estruturação do texto, algo absolutamente fundamental para a construção da coerência" (CAVALCANTE, 2014, p. 102).

Conforme Marcuschi (2005), pode-se dizer que a referência providencia pistas sugestivas para a produção de sentido e a coerência é o aproveitamento dessas sugestões para a elaboração de sentidos específicos em modelos representacionais. Porém, essa não é uma regra geral, porque haverá casos em que a inferenciação dependerá de uma atividade global, além das relações imediatas ou da simples identificação de referentes.

Segundo Cavalcante (2014, p. 105), o processo de construir referentes implica construir, por meio da linguagem, de suas escolhas lexicais, uma versão, uma elaboração dos eventos ocorridos, ou seja, o papel da linguagem não é expressar fielmente uma realidade pronta e acabada, porque esta será sempre reelaborada, negociada, entre falantes. Da mesma forma, entende Koch (2011, p. 79) que a referência não é uma "simples representação extensional de referentes do mundo extramental: [...] interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural". Em outras palavras,

> A referência passa a ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo* (KOCH, 2011, p. 79, grifos da autora).

Sendo assim, os objetos de discurso não são uma simples remissão linguística a algo autônomo, mas são, conforme Koch (2011, p. 80), "dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual". Desta forma, a constituição discursiva se faz por meio dos princípios de ativação, reativação, desativação de referentes textuais. Esse processo se dá naturalmente, para atender ao direcionamento argumentativo que o produtor pretende dar ao seu texto, mas também para atender intenções expressivas, emotivas, poéticas, críticas, humorísticas etc. Inclusive, esse direcionamento argumentativo pode revelar pontos de vista, opiniões, crenças e atitudes do locutor e pode ser melhor entendido nas palavras de Elias:

> a referência a indivíduos, fatos, eventos, ações, fenômenos, estados e coisas do mundo é feita de forma negociada, levando em conta que o sujeito que diz se empenha não somente em dizer algo, mas também, e principalmente, em fazê-lo de forma a ser entendido, atividade para a qual concorrem os conhecimentos que possui sobre os interlocutores [...], a situação da comunicação, as coisas do mundo, o uso da língua, enfim (ELIAS, 2010, p. 53).

Os objetos de discursos recategorizados, ou seja, que sofreram uma mudança e foram retomados sob nova "roupagem lexical", são chamados de anáforas recategorizadoras. Essas mudanças, retomadas, reelaborações, reconstruções de objetos de discurso são percebidas pelo leitor ou

interactante justamente porque a atividade referencial é cognitiva, porque a interação linguística pressupõe sujeitos capazes de processar, compreender, os textos que produzem a partir de experiências e conhecimentos compartilhados socialmente. Sobre isso, Koch afirma que

> a interpretação de uma expressão anafórica, nominal ou pronominal, consiste não em localizar um segmento linguístico (um "antecedente") ou um objeto específico no mundo, mas sim em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva (KOCH, 2011, p. 81).

Da mesma forma, Cavalcante lembra que a recategorização aborda não somente o viés do processamento cognitivo de como os conceitos são construídos na mente humana, "mas também sob o ponto de vista discursivo, ou para salientar traços de expressivamente nos arranjos estilísticos de um texto, ou para ressaltar a importância da transformação dos referentes no desenvolvimento argumentativo do discurso" (CAVALCANTE, 2011, p. 152).

Segundo Koch (2011, p. 85), entre as principais estratégias para a progressão referencial, ou seja, aquelas que permitem a construção, no texto, de cadeias referenciais por meio das quais se procede à categorização ou recategorização discursiva dos referentes, estão o uso de pronomes ou elipses (pronome nulo); o uso de expressões nominais definidas, e o uso de expressões nominais indefinidas. Ainda, nos estudos sobre a referência textual, deve-se "levar em conta as funções cognitivas, semânticas, pragmáticas e interativas das diversas formas de expressões referenciais, que precisam ser vistas como multifuncionais" (KOCH, 2011, p. 106).

Os processos referenciais, segundo autores como Cavalcante, Koch, Marcuschi e outros, dividem-se em duas estratégias: primeira, se as entidades são introduzidas no texto pela primeira vez, isto é, se elas ainda não foram citadas antes no texto, configura-se a introdução referencial. A essas entidades denominamos referentes ou objetos de discurso (OD), as quais, após introduzidas no texto, cognitivamente, passam a ficar disponíveis para retomadas ou remissões. Dado um objeto de discurso, pode ocorrer a sua retomada, com ou sem recategorização, ou pode haver simples remissão a este objeto, mantendo-o em foco e originando cadeias referenciais.

Como segunda estratégia, se os referentes já foram de algum modo evocados por pistas explícitas no contexto, evidencia-se a continuidade referencial. Essa continuidade, segundo Cavalcante (2011, p. 61), não significa necessariamente a manutenção de um mesmo referente já

introduzido no texto. Quando há a retomada de um mesmo referente, há uma retomada correferencial. Quando não há essa correferencialidade, a continuidade se estabelece por uma espécie de associação que os participantes da enunciação elaboram por inferência.

Assim, as estratégias de continuidade ou progressão referencial exigem a consideração de um termo-âncora formalmente dito na superfície textual, ou cotexto, e são chamadas de anáforas. Estas, por sua vez, podem ser anáforas diretas (AD) quando correferenciais, isto é, quando uma nova expressão está atrelada, ancorada, a algum elemento do contexto anterior ou da situação imediata de comunicação; ou anáforas indiretas (AI) quando não correferenciais, isto é, quando não há a situação de atrelamento a elementos ou situações anteriores, no texto, mas há possibilidade de inferência ou ancoragem cognitiva para a interpretação do sentido.

São casos de ativação ancorada cognitivamente as anáforas indiretas (AI) e associativas (AIA), bem como expressões anafóricas por meio das quais se criam novos objetos de discurso, ao operar-se a sumarização ou o encapsulamento de segmentos textuais, quer por meio de pronomes neutros, como "isso" e "aquilo" (AIE), quer por meio de expressões nominais, quando, então, ocorre a rotulação (AIR). O rótulo vai categorizar o segmento resumido de certa maneira, de acordo com a avaliação que o autor faz do seu conteúdo. Por outro lado, ao leitor caberá identificar exatamente a porção de texto encapsulada para chegar à interpretação adequada.

Já as anáforas indiretas inferenciais (AII), conforme Cavalcante (2011, p. 63), são aquelas inferencialmente baseadas, que englobam casos de recuperação de referente indireto que exigem percepção da situação enunciativa, informações de conhecimento culturalmente compartilhado, dados fornecidos pelo próprio desenvolvimento textual e argumentativo etc.

Em geral, as AI e suas variações (AIA, AII, AIE e AIR) introduzem novos OD em virtude da associação cognitiva, inferida, com outros OD já dados, a partir de *frames* ou modelos cognitivos e conhecimentos enciclopédicos de modo geral.

O conceito de *frame*, segundo Ferrari (2014), reflete uma estrutura de conhecimento subjacente à linguagem, uma estrutura cognitiva permanente e estável, associada ao armazenamento de conhecimentos culturalmente compartilhados. Além disso, o *frame* dá sustentação ao significado das palavras e expressões como função, e não como entidade.

Para dinamizar a análise a seguir, de forma resumida, propõe-se a seguinte tabela de processos referenciais que serão identificados em *Poder sem pudor*.

Tabela 1: Processos referenciais em *Poder sem pudor*

	Introdução referencial	Referente ou Objeto de Discurso	OD
Processos referenciais	Continuidade referencial	Anáforas diretas	AD
		Anáforas indiretas – Associativas	AIA
		Anáforas indiretas – Inferenciais	AII
		Anáforas indiretas - Encapsuladoras	AIE
		Anáforas indiretas - Rótulos	AIR

Cavalcante (2011) ainda informa que alguns autores decidiram por não distinguir as anáforas indiretas, reunindo-as todas num só conjunto de "anáforas associativas" com a explicação de que "não importa a origem da âncora em que se apoia o anafórico indireto, nem importa a forma como ele se manifesta [...], pois o que vale é o mecanismo inferencial envolvido no processo" (CAVALCANTE, 2011, p. 63), posicionamento este adotado pela autora em sua obra.

Paralelamente ainda, outro fenômeno, a dêixis (D), será abordado, tendo em vista que este pode acontecer ou independente ou sobrepondo-se aos casos de introdução referencial e de anáforas. As expressões dêiticas precisam ser interpretadas considerando coordenadas de tempo e de espaço, que vão além do que está explícito no cotexto, para dar conta de processos referenciais. Tradicionalmente, são identificados três tipos de dêixis: a pessoal, a espacial e a temporal.

Poder sem pudor em análise

Poder sem pudor traz enredos informais de passagens históricas com personagens diversos da política do Brasil República. Este artigo, porém, priorizou notas políticas citando os presidentes da Nação, publicadas nos meses de agosto e setembro de 2015, no Jornal A Tribuna, do Estado do Espírito Santo.

Poder sem pudor servirá de *corpus* para ilustrar algumas das discussões temáticas deste artigo e especialmente para tornar visíveis no texto, em termos de análise na identificação dos seguintes processos referenciais: a introdução referencial, com a apresentação de um referente ou objeto de discurso (OD); as anáforas diretas (AD) e as anáforas indiretas, associativas e inferenciais (AI, AIA e AII), com a retomada de referentes já conhecidos ou ancorados no contexto; os rótulos (AIR) e as

anáforas encapsuladoras (AIE) que sumarizam e organizam partes de textos, e ainda a dêixis (D), expressões que tanto podem introduzir referentes, como podem retomá-los.

De forma mais ampla, serão analisadas três notas (1, 2 e 3) de *Poder sem Pudor*, na tentativa de destacar os fenômenos abordados neste artigo. Outras três notas (4, 5 e 6) serão utilizadas para ilustrar fenômenos mais específicos e menos comuns. Convém registrar que a pretensão não é esgotar a análise dos referentes anafóricos de cada nota, mas salientar algumas das ocorrências como exemplos de construção e negociação de sentidos entre autor e leitor, bem como apresentação e retomada de referentes para a progressão textual.

Nota (1): "Não é a mamãe", Jornal A Tribuna, 09/09/2015, p. 39

PODER SEM PUDOR

Não é a mamãe



Carlos Lacerda fazia mais um demolidor discurso, na Câmara dos Deputados contra o "mar de lama" do governo Getúlio Vargas.

A deputada Ivete Vargas, sobrinha do presidente, pedia – em vão – um aparte. Cansada da insistência e muito irritada, Ivete perdeu a paciência:

"F.D.P!", gritou ao microfone.

"Vossa Excelência é muito nova para ser minha mãe!", respondeu Lacerda, na bucha, arrancando gargalhadas do plenário.

Sempre que um elemento, uma entidade, surge pela primeira vez no texto, há uma introdução referencial: um novo referente ou OD. No primeiro parágrafo da nota (1), os termos "Carlos Lacerda", "um demolidor discurso", "Câmara dos Deputados", "'mar de lama'" e "governo Getúlio Vargas" são todos OD que poderão ou não ser retomados na sequência do texto.

No segundo parágrafo, tem-se novas introduções referenciais: "a deputada Ivete Vargas", "aparte"; "paciência"; "microfone"; "gargalhadas". Todos estes referentes foram citados pela primeira vez, ou seja, são elementos novos que vão contribuindo para a construção do texto e do sentido que este pretende dar ao discurso. Interessante mencionar que o OD "a deputada Ivete Vargas" tem, na expressão "sobrinha do presidente", uma continuidade informativa sobre o OD, um aposto, não se configurando um novo OD, nem uma retomada referencial.

Alguns termos, no entanto, vão retomar referentes já conhecidos do contexto com outras escolhas lexicais. As retomadas através das AD podem ser observadas, considerando, por exemplo, os dois sujeitos

principais da nota jornalística: "Carlos Lacerda", que é referenciado na sequência do texto através dos termos "F.D.P." e "Lacerda". Já o OD "a deputada Ivete Vargas" reaparece simplesmente como "Ivete", no pronome nulo [ela] do verbo "gritou" e no pronome "Vossa Excelência" como expressão de uma "ironia polida" que denota a troca de ofensas entre Ivete e Lacerda.

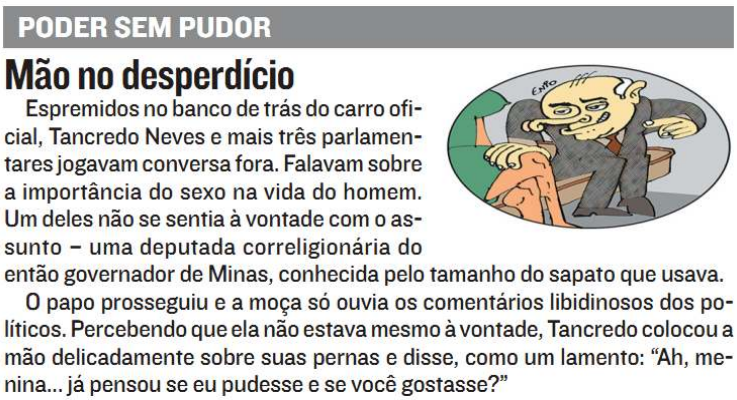
Ainda, no primeiro parágrafo, para o OD "governo Getúlio Vargas", tem-se uma AII com inferência semântico-textual, com a reativação de referentes compartilhados sócio-cognitivamente, através do termo "sobrinha do presidente", pois, no discurso sócio-político, todo presidente empresta o seu próprio nome a um jargão que identifica o seu próprio governo. Sendo assim, "o presidente" é o Presidente Getúlio Vargas. Em relação às expressões dêiticas (D), tem-se como exemplos: "Vossa excelência" como dêitico pessoal de Ivete, e "minha" como dêitico espacial de Lacerda, entre outros.

Em "plenário", na última linha, observa-se uma AIA porque retoma o local, o espaço, onde se dava o discurso de Lacerda, ou seja, "na Câmara dos Deputados". Plenário é, então, um espaço específico da Câmara dos Deputados.

A nota (1) é interessante ainda como exemplo de que o processo de sentido se faz considerando conhecimentos prévios entre os falantes, não apenas a estrutura do signo linguístico. A nota inicia citando que "Carlos Lacerda fazia mais um demolidor discurso, na Câmara dos Deputados, contra o 'mar de lama' do Governo Getúlio Vargas". Se não for do conhecimento prévio do leitor que Carlos Lacerda era o maior inimigo político de Getúlio Vargas, a compreensão do texto pode ser superficial. Quando cita "mais um demolidor discurso" e "'mar de lama'" para qualificar a fala de Lacerda sobre o governo de Vargas, o autor da nota dá pistas de como era essa relação. O tom litigioso entre ambos também fica evidente na identificação da deputada Ivete Vargas como sobrinha do presidente e na sua tentativa "em vão" de fazer calar o orador que discursava contra o tio e presidente Getúlio Vargas, a ponto de partir para ofensas gritadas e revidadas ao microfone.

Além disso, tem-se em "mais um demolidor discurso" e em "mar de lama" duas expressões que buscam, não no cotexto, mas no contexto, no caso social e político, referentes presentes na memória discursiva do leitor, as quais vão confirmar conhecimentos anteriores, prévios, para corroborar as expressões referenciais construídas pelo autor de que eram frequentes os discursos de Lacerda que pretendiam denunciar e reprovar o suposto malsucedido Governo Vargas.

Nota (2): "Mão no desperdício", Jornal A Tribuna, 20/08/2015, p. 39



PODER SEM PUDOR

Mão no desperdício

Espremidos no banco de trás do carro oficial, Tancredo Neves e mais três parlamentares jogavam conversa fora. Falavam sobre a importância do sexo na vida do homem. Um deles não se sentia à vontade com o assunto – uma deputada correligionária do então governador de Minas, conhecida pelo tamanho do sapato que usava.

O papo prosseguiu e a moça só ouvia os comentários libidinosos dos políticos. Percebendo que ela não estava mesmo à vontade, Tancredo colocou a mão delicadamente sobre suas pernas e disse, como um lamento: "Ah, menina... já pensou se eu pudesse e se você gostasse?"

Na nota (2), tem-se, no primeiro parágrafo, os OD "banco de trás do carro oficial", "Tancredo Neves", "três parlamentares", "a importância do sexo na vida do homem". A expressão "jogavam conversa fora" é uma AIR que sumariza o assunto debatido pelos ocupantes do veículo: "falavam sobre a importância do sexo na vida do homem". O OD "assunto" retoma o tema "a importância do sexo na vida do homem" que, por sua vez, tem uma AD em "o papo" e por uma AIA em "comentários libidinosos".

O rótulo (AIR) "um deles" sumariza a descrição de um dos três parlamentares, tornando-o um OD recategorizado: "uma deputada correligionária do então governador de Minas, conhecida pelo tamanho do sapato que usava". O texto prossegue com a necessidade de que o leitor infira conhecimentos de mundo, esquemas cognitivos e modelos mentais. Na AII "tamanho do sapato que [ela] usava", que retoma "uma deputada correligionária do então governador de Minas", também retomadas pelas expressões "moça", "ela", "suas pernas" (AIA), "menina" e "você" (AI pronominal), operações de enquadre cognitivo precisam ser ativadas pelo leitor para dar conta do sentido empregado pela AD "tamanho do sapato que [ela] usava" que, na verdade, é um eufemismo para abrandar a afirmação de que a deputada é "sapatão", termo chulo para identificar alguém de homossexualidade feminina.

A nota (2) traz o seguinte rótulo (AIR): "um lamento", que sumariza a expressão seguinte: "Ah, menina... já pensou se eu pudesse e se você gostasse?", no sentido do pesar pela impossibilidade de um relacionamento sexual entre Tancredo e a deputada.

Nota (3): "Mistério Mineiro", 27/08/2015, p. 39

PODER SEM PUDOR

Mistério mineiro



Em Minas, chamavam o senador e ex-governador Magalhães Pinto de "Dr. Magalhães", mas ninguém sabia informar ao certo por que ele fazia jus ao título.

Afinal, ele era formado em quê?

Um jornalista gozador resolveu tirar a dúvida com um dos principais adversários dele, Tancredo Neves, logo ele. Dr. Tancredo apertou os olhinhos e disparou:

"Não sei em quê ele é formado, mas posso garantir uma coisa: nunca conheci um colega de turma de Magalhães Pinto..."

Na nota (3), o OD "senador e ex-governador Magalhães Pinto" é retomado através das AD "'Dr. Magalhães'", "ele", "dele", "Magalhães Pinto". A mesma análise com o referente "um dos principais adversários dele [de Magalhães Pinto], Tancredo Neves" tem as seguintes retomadas com as AD: "ele" e "Dr. Tancredo". Tem-se ainda o referente "Dr. Magalhães" sendo retomado pela AD "título". Na nota, o título de Magalhães é questionado por Tancredo.

No último parágrafo, "uma coisa" é o rótulo (AIR) que sumariza a declaração de Tancredo, que se segue: "nunca conheci um colega de turma de Magalhães Pinto...", sendo enfatizada a crítica de Tancredo Neves na sua última fala e ao excluir o título de "Dr." na retomada do referente Magalhães Pinto. Tem-se em "Em Minas", no primeiro parágrafo, e em "um jornalista gozador", no terceiro parágrafo, exemplos de referentes (OD) que não são retomados no texto.

Nota (4): "O delegado professor", Jornal A Tribuna, 13/09/2015, p. 55

PODER SEM PUDOR

O delegado professor



Tancredo Neves, recém-formado, foi para São João Del Rey exercer a promotoria. Com aquela conversa que o levaria ao poder anos mais tarde, foi chegando e arranjando namorada. Mal sabia que o delegado havia proibido namoro nas praças, por isso ele se misturou aos muitos casais que ocupavam um dos jardins públicos da cidade.

A polícia chegou de repente e expulsou todo mundo. Tancredo se preparava para protestar contra a violência quando foi notado pelo delegado. Rápido no gatilho, o policial mostrou que tinha muito a ensinar a Tancredo: "Doutor, botei esse pessoal para fora para deixar o senhor à vontade..."

Nesta nota (4), "Tancredo Neves" é apresentado como OD, junto a tantos outros: "São João Del Rey", "promotoria", "namorada", "delegado", "namoro", casais", "polícia", "violência" etc. Como exemplos de AIA, temos a retomada do referente "São João Del Rey" através dos termos: "praças" e "jardins públicos da cidade", considerando o conhecimento prévio de que as cidades possuem praças e jardins. Da

mesma forma, "delegado" está sendo retomado numa AIA com a expressão "polícia", pois o primeiro termo é um cargo institucional do segundo termo. O OD "namorada" é retomado por AII em "namoro" e "casais", pois ambas constroem um modelo mental importante para o sentindo da nota.

"Tinha muito a ensinar" é um rótulo (AIR) que sumariza a expressão seguinte, que se configura como um arranjo discursivo do delegado para negociar o sentido que "esse pessoal" e "todo mundo", anáforas encapsuladoras (AIE), deveriam ser expulsos da praça para que "o senhor", AD de Tancredo Neves, pudesse ficar à vontade, ou seja, namorar à vontade.

Nota (5): "O rosto do futuro", Jornal A Tribuna, 24/08/2015, p. 26



PODER SEM PUDOR

O rosto do futuro

José Sarney foi a sua cidade natal, Pinheiro (MA), para comemorar seu 50º aniversário. Na praça principal, uma bandeira cobria a obra de arte que o homenagearia.

Rufaram os tambores, o locutor anunciou e finalmente a bandeira foi retirada, descobrindo o busto do senador-poeta. O aniversariante ficou desapontado: os olhos arregalados denunciavam o susto diante da expressão envelhecida que o artista atribuiu ao seu rosto de bronze.

Refeito, ele sorriu e brincou, vingando-se do escultor:

"Não tem problema. O busto já está pronto para a comemoração do meu centenário".

Esta nota (5) traz um exemplo interessante de AIA: "olhos arregalados", no segundo parágrafo, retomam "o aniversariante" que, por sua vez, retoma a "José Sarney". A associação se dá pelo fato de que todo indivíduo possui olhos, especialmente aqui categorizados como "arregalados" para denotar o susto diante da expressão envelhecida do rosto de Sarney talhado na obra de arte.

Outra AII ancorada no modelo de mundo textual constrói-se a partir dos OD "praça principal" e "uma bandeira cobria a obra de arte que o homenagearia", modelo esse também mantido pelas expressões: "rufaram os tambores", "o locutor anunciou" e "a bandeira foi retirada". Todos estes referentes e anáforas compõem o cenário de um evento de homenagem em praça pública.

Nota (6): "O medo de Brizola", Jornal A Tribuna, 03/09/2015, p. 38



PODER SEM PUDOR

O medo de Brizola

Leonel Brizola encontrou Tancredo Neves em um evento político e se derramou em elogios, lembrando que ele fora o último ministro da Justiça de Getúlio, indo ao seu enterro e falando em seu túmulo.

"Foi também primeiro-ministro de Jango, compareceu ao seu enterro e discursou junto ao túmulo. O senhor merece o meu apreço", completou.

Quando Brizola se despediu e foi embora, Tancredo brincou:

"Aquilo não é elogio, não. Ele está com medo que eu o enterre. E discurse."

Esta nota (6), em especial, é exemplo de continuidade referencial. As AIA "enterro" e "túmulo" aparecem respectivamente para ambos os OD "Getúlio" e "Jango". Cabe ao leitor ativar conhecimentos arquivados em sua memória para inferir sobre "Getúlio" e "Jango": ambos haviam sido presidentes da república, já eram mortos, e os eventos do velório de ambos são retomados no texto, na fala do OD "Leonel Brizola".

O termo "Aquilo", na última linha da nota, é um rótulo (AIR) de "Ele está com medo que eu o enterre. E discurse", porque não retoma nenhum OD pontualmente, mas sumariza uma parte do texto. Inclusive, a AIR "Aquilo" é uma negação ou uma recategorização do OD "elogio".

Considerações finais

As análises ilustram os diversos processos acionados para a construção e a negociação do sentido do discurso, especialmente no ativar, modificar e reativar objetos de discurso. Esses processos exigem uma interação da linguagem, do social e do cognitivo para que o sentido seja construído e para que as intenções de um produtor sejam percebidas, interpretadas, pelo leitor, numa relação de constante negociação e cooperação entre os interactantes da comunicação.

Poder sem pudor serviu de objeto de análise, mas reclama estudos mais aprofundados, que possam mergulhar na imensidão do mar da linguagem a ponto de buscar mais entendimentos sobre a complexidade e a dimensão textual aparente e não aparente.

Por hora, concordamos com Van Dijk (2013) quando diz, em relação à linguagem noticiosa, que permanece por ser feita, nos próximos anos, análise do discurso profunda, sistemática e teoricamente fundamentada, de um lado, e uma necessária integração de tal enfoque com as abordagens sociológicas prevalecentes, de outro.

Referências

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ELIAS, V. M. *Referenciação e orientação argumentativa em artigos de opinião*. In: GUIMARÃES, E. (org.). *Textualidade e discursividade na linguística e na literatura*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010, p. 49-63.

FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. *Como se constroem e reconstroem os objetos-de-discurso*. Revista Investigações, v. 21, nº 2, 2008.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MORATO, E. M; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e Discurso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais*. Revista do GELNE, vol. 2, nº 2, 2000, p. 55-65.

VAN DIJK, Teun A. Contexto e cognição. In: _____. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Cognição, discurso e interação*. 7ª ed. São Paulo. Contexto: 2013.

[i] E-mail da autora: rosanimarlow@gmail.com

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

ENTRE O PARAÍSO E O INFERNO: ASPECTOS DA LITERATURA DE COLONIZAÇÃO NO MATO GROSSO

BETWEEN PARADISE AND HELL: ASPECTS OF THE COLONIZATION LITERATURE IN MATO GROSSO

> *(...) estamos condenados à civilização. Euclides da Cunha*

Eliziane Ferreira Navarro[i]
Universidade Federal do Mato Grosso

RESUMO: Buscamos, neste estudo, desvendar aquilo que dá à obra *Era um poaieiro* de Alfred Marien, publicada em 1944, o caráter atemporal que excede os limites acerca da cultura de extração no extremo Oeste do Brasil, alcançando o tema da colonização como um todo. Interessa-nos, a partir da apresentação do contexto histórico de produção da obra, analisar o mito de criação que subjaz a composição textual de Marien em uma perspectiva comparatista entre os mitos *Labirinto de Creta* e *Eldorado*. Por último, nos atentaremos à recriação civilizatória enquanto transformação do caos em civilização. O aporte teórico utilizado perpassa, principalmente, os estudos de Flora Süssekind (2006), Lylia Galetti (2012), Carlos Gomes de Carvalho (2005), Junito Brandão (1987; 2002) e Mircea Eliade (1972; 1992; 1996).
PALAVRAS-CHAVE: mito, colonização, Alfredo Marien.

ABSTRACT: We sought, in this study, to unveil what gives to the work *Era um poaieiro* by Alfred Marien published in 1944, the timeless character that exceeds the limits of the extraction culture in the extreme west of Brazil, reaching the theme of colonization as a whole. We are interested in analyzing the creation myth that underlies Marien's textual composition in a comparative perspective between the Creta and Eldorado Labyrinth myths. Finally, we will look at the civilization recreation as a transformation of chaos into civilization. The theoretical contributions used are mainly regarding to the studies of (2006), Lylia Galetti (2012), Carlos Gomes de Carvalho (2005), Junito Brandão (1987; 2002) and Mircea Eliade (1972; 1992; 1996).
KEY WORDS: myth, colonization, Alfredo Marien.

Ao voltar nossos olhos a uma narrativa publicada, pela primeira vez, em 1944 ambientada em um contexto totalmente distante dos holofotes do cânone, pretendemos demonstrar que a releitura feita por Alfredo Marien em *Era um poaieiro* acerca da tradição oral mato-grossense constitui um retorno à atemporalidade mítica.

Em *Era um poaieiro*, Alfredo Marien ambienta a história de seus protagonistas Brasilino e Teresa, no contexto histórico de Mato Grosso da década de 1930, durante o apogeu da poaia. Conta a história de Marien que Brasilino, recém chegado do serviço militar, e Teresa são jovens apaixonados que vivem nas proximidades de Barra do Bugres, pequena cidade próxima à atual capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá,

banhada pelos rios Bugres e Paraguai. O casamento dos dois, porém, só será possível depois da safra da poaia daquele ano, quando ele pretende ganhar o dinheiro necessário para ajudar a família e realizar seus próprios desejos. As dificuldades que permeiam esse ensejo definem-se na narrativa com a descrição da mata da poaia, espaço em que Brasilino recolhe-se durante, aproximadamente, três meses.

Alfredo Marien (1897-1975) é natural de Aix Provence, na França. Veio ainda criança para o Brasil, residindo, com os pais, na cidade de Limeira, no estado de São Paulo, em 1905. Com o pai, aprendeu o ofício de jardinagem que lhe foi útil, rendendo-lhe o emprego de ajudante na construção do Campo de Santana, em frente à Central do Brasil, no Rio de Janeiro. Hábil com linguagens falava, lia e escrevia em outros oito idiomas dentre as quais: português, latim, aramaico, hebraico, grego, inglês, guarani e espanhol.

Apaixonado por Mato Grosso, onde viveu por muitos anos, o escritor reproduz na obra, por meio da captação de lendas e costumes locais, a identidade de uma gente esquecida nos confins do país. *Era um poaieiro* é um amálgama de lendas e rituais que corroboram para o entendimento de que a cultura mato-grossense, inserida no repertório brasileiro, é uma fonte de elementos que fundamentam uma literatura rica, tal qual àquela proveniente das culturas colonizadoras.

O imaginário e a cultura de extração

É Gaston Bachelard que defende a necessidade de imaginar como primordial para se habitar o vazio social (1996). Nos séculos XV e XVI, a Europa vivia o esplendor do renascimento e das grandes navegações. O Novo Mundo descoberto, por sua vez, era um lugar de natureza intocada, o povo cuja cultura exótica fugia totalmente dos padrões europeus, tratava-se de um espaço de aventura fora do seu espaço de civilização, onde tudo era possível.

A descoberta das Américas também denotava possibilidade de fortuna. Além do clima temperado, interessante para o europeu que sofre com o inverno rigoroso, o ouro seria facilmente encontrado no Novo Mundo. Vale lembrar que o europeu já tinha em seu imaginário a tradição e o encanto pelo ouro como símbolo de poder e econômico. A falta de importância que os nativos pareciam dar àquelas riquezas, sem empregar-lhes valor econômico, transmitia a impressão de tamanha abundância que se tornara comum, cotidiana. Em Viagem ao Brasil, Maximiliano de Wiel Neuwied afirma:

> Os aventureiros europeus, ávidos de ouro, excitados por essas narrativas fabulosas, arriscaram-se a percorrer todas as partes do Novo Mundo à procura desse paraíso tão ardentemente desejado; para achá-lo, penetraram nas mais distantes florestas desse vasto continente, e muitos nunca voltaram. Devem-se, portanto, a essa sede de ouro dos espanhóis e portugueses as poucas noções incompletas que se possuem sobre as condições e a geografia dessas solidões interiores da América meridional. A maior parte dos países desse continente goza da tradição de serem regiões que encerram no seu interior grandes riquezas em ouro. La Condomine fala-nos de um "Dorado" ou duma "Lagoa Dourada"; Humboldt e outros escritores também os mencionam; tradição semelhante reina nas margens do Mucuri e do rio dos Ilhéus. (SUSSEKIND, 1990, 142)

É como se o descobrimento de novas terras tivesse dado margem à crença em novas possibilidades. Se há esse povo exótico, essas terras ricas, se eles haviam chegado tão longe, não era possível descartar a possibilidade de encontrar ainda mais riquezas. E isso motivava os sonhadores que passaram a se adentrar, cada vez mais, no continente em busca de jazidas fantásticas, em busca do El Dourado.

Diz Johnni Langer (1997) que o mito do El Dourado remonta aos anos de 1531 ou 32 quando Diego de Ordaz toma conhecimento de um lugar repleto de pedras preciosas demoninado País de meta. Mais tarde, um índio no Equador falaria da existência de um cacique que se banhava em uma lagoa de ouro, no lugar hoje chamado de Província do El Dorado. Gonçalo de Olviedo, em 1541, faz o primeiro relato escrito do mito. O fato de algumas expedições terem encontrado objetos de ouro nessa região fez com que o imaginário crescesse na cabeça dos aventureiros que chamavam El Dourado uma cidade inteira repleta de ouro.

É entre 1580 a 90 que um trabalhador de Ordaz, que havia ficado perdido nas florestas e retorna anos depois, faz revelações sobre a cidade de ouro. Nesse ínterim, o manuscrito sobre o assunto *The discoverie of the large, rich and beautiful empire of guiana, with a relation of the great and Golden city of Manoa* (1596) de Walter Raleigh fica famoso na Europa, aguçando ainda mais o interesse dos aventureiros. O desenvolvimento da imprensa e as narrativas de viagem pelas novas terras descobertas na Europa do século XV aguça o interesse pelas partes desconhecidas do mundo.

O El Dourado, então, virou símbolo de um arquétipo no imaginário popular, sendo representado, no mundo concreto, por um lugar remoto com alguma riqueza inestimável. É assim que homens se colocaram em perigo em nome de um ideal, ora buscando a terra de Manoa até a fonte da juventude como descrito por Umberto Eco em *Histórias da Terra e*

Lugares Lendários (2003). No Brasil colonial, muitas expedições foram criadas para buscar o manancial de pedras preciosas, sobretudo nos séculos XVI ao XVIII.

É bem verdade que pintar as colônias como "um lugar de grandes oportunidades" era um bom negócio para os governantes. Com o descobrimento das Américas, a forte crise que se instaurou na Europa, consequência da devastação das guerras, houve grande comoção por parte do governo para trazer pessoas para povoar as colônias. Para isso eram feitas propagandas exorbitantes que podem ter contribuído para o descontentamento da população que aqui chegava. E assim foi colonizado o Brasil.

> (...) houve, realmente, durante as primeiras décadas do século passado, um grande interesse em atrair mercenários, para reforçar as forças militares imperiais, e camponeses alemães, pressionados por más colheitas, impostos pesados e pelo alto grau de divisão da propriedade no seu país, para trabalhar como colonos no Brasil. E foram utilizados para esse fim desde agentes especializados, como Georg Anton Alysvn Schaffer – que publicaria em 1824 o livro O Brasil como Império independente -, até canções de incentivo às viagens, que transformavam a terra brasileira em verdadeira Terra da Promissão, onde haveria ouro como areia, as batatas seriam do tamanho de uma cabeça, o café cresceria em todas as árvores e o verde seria eterno. (SUSSEKIND, p. 22)

As propagandas também serviam para criar no imaginário do homem a ideia do pote de ouro no final do arco-íris. Em um lugar em que a vida se fazia difícil mesmo para os homens com seus direitos legais e liberdade resguardados, pensemos na comoção que é ouvir sobre uma terra de oportunidades para quem estava preso ou mal conseguia se alimentar por causa da crise. Com a descoberta de algumas jazidas, convencionou-se pintar a colônia com nuances de um El Dorado.

Processo tardio, mas semelhante se deu em Mato Grosso. Esse comportamento se transferirá para o relacionamento metrópole e interior, quando Mato Grosso foi compreendido como terra da riqueza e da promissão, semelhante ao canto da sereia que convidou os viajantes naturalistas, embalados pela ideia de que o Brasil não seria tão distante, como fala Flora Süssekind (1990). Envolvidos pela propaganda e pela construção de um imaginário popular que dava conta de grandes riquezas, diversas expedições de estrangeiros aqui vieram. Um exemplo da propaganda extravagante difundida acerca de Mato Grosso, relatado por Joseph Barboza de Sáh e que faz parte da catalogação de Carlos Gomes de Carvalho:

> Segundo o padre André dos Santos Queiros, propagandista do MT "era uma trombeta que tudo atroava (e) soou a fama do Cuyabá até os fins do orbe, passando dos limites do Brasil a Portugal e daí aos reinos estrangeiros, tanto que chegaram as exagerações fabulosas dizendo se que no Cuyabá serviam os grenetes de chumbo nas espingardas de matar veados. Que de ouro eram as pedras em que nos fogões se punham as panelas e que para o apurar não era necessário mais do que arrancar as touças de capim que nelas vinham pegadas as folhetas e isto de arrancar-se capim e virem as vezes granetes de ouro pegados às raízes foi visto muitas vezes" (CARVALHO, 2005, p.9)

Os minérios na Serra dos Martírios, por exemplo, trouxeram inúmeros desbravadores, como é o caso da Serra do Roncador – Xingu e do rio Araguaia. Ainda de acordo com Carvalho, Percy Harryson Fawcet fez três investidas, em1920, 1922 e 1925 a procura de vestígios da Atlântida no Brasil, sempre recusando a ajuda ofertada pelo governo brasileiro. O inglês nunca voltou da sua última tentativa.

Diante desse contexto, quando o lugar não tem riquezas, o imaginário cria. É o que é representado no conto "As minas de prata" de José de Alencar (1953), que, ao encontrar as minas que seu pai lhe falava e perceber que não tinha nada, cria a ilusão de uma trilha de diamantes na areia, já que se verificou que a mina de prata não era verdade. A crença na possibilidade de encontrar essas riquezas, nesse caso, é o motivo gerador de um propósito de vida, e, ao verificar a não existência onde esperava encontrar, adapta-se à história para a crença não deixar de fazer sentido. A esse respeito, o antropólogo Lévi-Strauss que viajou por Mato Grosso na década de 30 conta:

> Em Barra do Bugres, povoado do Mato Grosso ocidental no alto Paraguai, vivia um 'curandeiro', que curava mordidas de cobra; principiava picando o antebraço do doente com dentes de sucuri. Em seguida, riscava no chão uma cruz com pólvora de espingarda, que acendia para que o doente esticasse o braço na fumaça. Por último, pegava algodão carbonizado de um 'artifício' (isqueiro de pedra cujo pavio é feito de um chumaço de algodão amassado num recipiente de chifre), embebia-o de cachaça que o doente tomava. Mais nada.
> Um dia, o chefe de uma 'turma de poaieiros' (grupo de colhedores de ipecacuanha, planta medicinal), assistindo a essa cura, pede ao curandeiro que espere até o próximo domingo pela chegada de seus homens que, certamente, quererão todos ser vacinados (a cinco mil réis cada um, ou seja, cinco francos de 1938). O curandeiro aceita. No sábado de manhã, ouve-se um cachorro uivar fora do 'barracão'. O chefe da turma despacha um 'camarada' para reconhecimento: é uma 'cascavel', cobra de chocalho, enfurecida. Manda o curandeiro capturar o réptil; o outro se recusa a fazê-lo. O chefe zanga,

> declara que sem captura não haverá vacinação. O curandeiro obedece, estende a mão na direção da cobra, é picado e morre. Quem me conta essa história explica que fora vacinado pelo curandeiro e que em seguida deixou-se morder por uma cobra para controlar a eficácia do tratamento, com absoluto sucesso. É verdade, ele acrescenta que a cobra escolhida não era venenosa. Transcrevo o relato porque ilustra muito bem essa mistura de malicia e ingenuidade – a propósito de incidentes trágicos tratados como pequenos acontecimentos da vida cotidiana – que caracteriza o pensamento popular do interior do Brasil. Não devemos nos enganar quanto à conclusão, absurda só na aparência. O narrador raciocina como o chefe da seita neomuçulmana dos Ahmadi, que eu iria ouvir mais tarde durante um jantar para o qual ele me convidara, em Lahore. Os Ahmadi afastam-se da ortodoxia, sobretudo mediante a afirmação de que todos os que se proclamaram messias no decorrer da história (entre os quais incluem Sócrates e Buda) o foram efetivamente: caso contrário, Deus ter-lhes-ia castigado a imprudência. Da mesma forma, talvez pensasse meu interlocutor de Rosário, se a magia do curandeiro não fosse real, os poderes sobrenaturais provocados por ele fariam questão de desmenti-lo tornando venenosa uma cobra que em geral não era. Já que a cura era considerada mágica, num plano igualmente mágico ele, afinal de contas, a controlara de modo experimental. (CARVALHO, 2005, p. 402-403)

Considerando o conhecimento, as expectativas e a religiosidade, os viajantes encontraram aqui o inexplicável. É um fenômeno de demanda social, os europeus propriamente tinham necessidade de continuar acreditando que as expedições não eram em vão. A própria cultura de extração depende da crença de que não se pode parar, de que é preciso ir além para se conquistar mais. É essa a realidade vivida pelos poaieiros e seus apegos às crenças e à tradição popular, é preciso acreditar para que todo o desconforto da vivência em um lugar inóspito como Mato Grosso e, mais ainda, dentro das florestas, valha a pena.

Uma atualização mítica

Ao tratar da imutabilidade dos temas nas narrativas romanescas, Mircea Eliade, citado por Junito Brandão (2001) assegura:

> Para Mircea Eliade, os temas dos relatos épicos e das narrativas romanescas não mudam, os modelos transmitidos do mais longínquo passado não desaparecem [...] Todas as criações (uma casa, um filho, um poema) têm como modelo a cosmologia (isto é, a regeneração – ou reintegração – na perfeição original). Trata-se, sempre, de um encaminhamento iniciático: retorno individual à origem, passagem, renascimento. Para Eliade, com efeito, a literatura é a expressão de uma revolta contra o tempo histórico, e o personagem literário escapa a seus condicionamentos. A criação artística é

> um esforço para recriar a linguagem a fim de permitir a passagem do verbal ao formal, o acesso à sacralidade, pois que se trata de viver o universal e o intemporal (BRANDÃO, 2001, p. 587).

Dessa forma, a criação literária pode ser vista como um retorno às primícias, por guardar em sua estrutura elementos que remetem à atemporalidade. A releitura desses símbolos que fazem os modelos clássicos transmitidos pela literatura moderna se refere, sobretudo, se considerarmos os pressupostos defendidos por Joseph Campbell (2008), à função pedagógica do mito, ou seja, além de estabelecer a ordem, contribuir para a maturação do homem nas etapas de passagem, o mito é também a representação do desejado, explica o universo e suas relações, além de conciliar a consciência humana com a natureza.

E é isso que essa atualização mitológica recria, ao imprimir no sertão de Mato Grosso, elementos que ensejam correlação com os grandes feitos da Antiguidade Clássica. Essa imutabilidade é constituída diante da fragilidade do homem que, mesmo passado tantos anos, ainda precisa que o sobrenatural lhe explique as condições da vida. Uma das principais funções do mito dentro de uma sociedade é legitimar a estrutura de poder. Compreendido assim, não é, principalmente, o homem que está no ápice da pirâmide social que precisa do mito como explicação para o imutável, e sim a parte que sofre as consequências, os prejuízos dessa imutabilidade.

Ao buscar um diálogo com a mitologia grega, conforme Junito Brandão (2002) e Edith Hamilton (1942) temos a narrativa do amor do casal real Teseu, filho de Egeu rei de Atenas e a princesa Ariadne, filha de Minos de Creta. O príncipe de Atenas, porém, foi criado por sua mãe no sul da Grécia, longe das regalias do palácio. Esta ficou incumbida de, sendo Teseu um rapaz, contar-lhe de sua origem e prepará-lo para sua primeira missão: remover uma grande pedra em busca de uma espada enterrada e só então, partir à procura de seu pai. Tendo realizado facilmente a empreitada Teseu almejava ser reconhecido como grande herói:

> Recusou, portanto, firmemente o barco que a sua mãe e o avô lhe ofereciam, afirmando que uma tal viagem constituiria uma desprezível fuga aos perigos; iria a Atenas, sim, mas por terra! O caminho foi longo e muito acidentado, pois, nas estradas, era frequente encontrarem-se bandidos, que assaltavam os viajantes.Todavia ele matara-os a todos, não deixara vivo nem um sequer que perturbasse de novo qualquer outro viajante. (HAMILTON, 1942, p.216)

As diversas facetas de Teseu seja como rei mítico, destruidor de monstros, guerreiro destemido ou amante são frequentes na literatura. Ao

chegar a Atenas, o herói toma ciência de que de nove em nove anos, quatorze jovens eram oferecidos como sacrifício ao Minotauro, um elemento com cabeça de touro e corpo humano, mantido preso em um labirinto construído por Dédalo e se propõe a enfrentar o monstro. Este sacrifício é fruto da desgraça acontecida quando Andrógeo, filho de Minos, sendo hóspede do rei Egeu, morreu ao fazer parte de uma expedição para matar um touro. Arrasado, Minos invadiu Atenas e sentenciou o sacrifício.

O Minotauro, por sua vez, era o filho da traição da esposa do rei Minos com um belo touro que fora dado pelo deus Posídon ao seu marido. Este, estando encantado pela beleza do touro o poupou de ser sacrificado, ocasionando a ira de Posídon. (HAMILTON, 1942).

Iniciaremos a descrição dos pontos convergentes, primeiro pela construção das personagens protagonistas: um casal apaixonado formado por um herói guerreiro e uma fiandeira à espera do regresso de seu amado. Ambos os heróis, Teseu e Brasilino, devem cumprir uma tarefa, voltarem vitoriosos e só assim alcançarem seus intentos dentro da sociedade em que estão inseridos. Esta tarefa consiste em enfrentar um caminho obscuro, desconhecido, à mercê de um monstro híbrido e de toda sorte de sofrimentos que a luta requer.

O sacrifício de Teseu é próprio dos heróis mitológicos, que por sua posição como filho do rei, se oferece para ir ao labirinto enfrentar o Minotauro. A concepção do herói mitológico implica em um homem corajoso, cuja força e nobreza o equipara a um ser acima dos meros humanos. Neste caso, a coragem e disposição de Teseu livra a sociedade de um cenário de choro, aflições e lamentações e faz dele um homem digno de admiração em seu contexto.

Ao construir em solo mato-grossense a história de um herói, que assim como Teseu na mitologia grega, tem qualidades que se sobressaem em sua sociedade, que se sacrifica em nome de sua família e tem como dever, para alcançar a benção desejada, a vitória em uma tarefa em um espaço desconhecido, o autor remete-nos à lembrança de outros heróis com características semelhantes, distante somente naquilo que o próprio mundo em que viveram os diferenciou.

A definição de herói e suas atribuições, no entanto, são valores passíveis de transformação, sobretudo quando se considera uma passagem de tempo tão longa como entre a Grécia Antiga e o Mato Grosso na década de 1930. Essas mudanças nos valores socioculturais implicam em mudanças nas características que definem as personagens. O interior do Mato Grosso no século XIX requer, por sua vez, um herói desbravador,

capaz de se sustentar íntegro dentro de um contexto social financeiramente opressor. Assim, o sertanejo nem sempre é o herói, tal como vemos o próprio Gonçalo, mas as características do homem sertanejo preenchem os moldes do herói nacional.

A figura do sertanejo, entretanto, não estava dissociada da barbárie, porém uma vez civilizado poderia ser de grande valor à Coroa. Essa relação de serventia, inclusive, é a relação que tio Chico reproduz, ao sinalizar que Brasilino poderia trazer uma índia que serviria para os serviços domésticos na feitoria, como discutido no capítulo anterior.

Na obra de Marien, Brasilino enfrenta as matas da poaia porque o heroísmo do homem do século XIX é manter o sustento da casa e cuidar dos seus, como bem demonstra o poaieiro em um diálogo com Teresa em que diz "(...) No fim da safra se Deus quiser, estarei de volta com o dinheiro... E logo estaremos casados! (...)" (MARIEN, 2008, p. 33). O intento de sua predisposição é ganhar dinheiro, elemento tão necessário no sistema capitalista vigente, que é o recurso que permitiria a solução de seus problemas familiares e realização de seu sonho maior que é o casamento com Tereza.

Em *Era um poaieiro*, Brasilino também é um ser íntegro e admirável. O autor denota sua superioridade ao descrever a amizade entre ele e seu cão quando diz "(...) Quando ao Guará era de uma fidelidade comovedora. Acompanhava-o por toda parte, ficando longas horas a olhar para ele, como se Brasilino fosse um deus." (MARIEN, 2008, p. 37).

Ao criar o protagonista de sua obra, há, em Marien, um cuidado em exaltar a dignidade e superioridade de Brasiliano, sobretudo, se comparado aos outros personagens que apresentam vícios ou agem em desconformidade com os valores morais, ele é, então, criado como herói. Essas comparações servem para enaltecer, ainda mais, as qualidades de Brasilino, que é descrito como um patrão íntegro, noivo fiel, filho e amigo dedicado principalmente quando sua descrição contrasta com a de Gonçalo, seu inimigo.

Há, inclusive, um capítulo inteiro denominado "Trato é trato" em que Brasilino, ao saber do aumento no preço da poaia, tendo combinado um valor com seus companheiros, mesmo eles ratificando que Brasilino deveria pagar-lhes o que fora combinado, divide o lucro, sem obrigação alguma. O jovem patrão demonstra assim, que mesmo tendo meios para alcançar, mais rapidamente, o dinheiro que garanta sua volta para casa, ele não sucumbe à oportunidade de reproduzir o comportamento da classe opressora própria do capitalismo selvagem.

Ao falarmos do homem que habitava os sertões mato-grossenses é preciso lembrar o que diz Abílio Leite de Barros na obra *Gente Pantaneira* (1998) publicada em 1998. Antes de o mundo voltar sua atenção ao Pantanal como um dos últimos redutos naturais do Brasil, em caráter de denúncia, o autor fala sobre o elo entre o homem e a natureza, além da amizade entre empregador e empregado, cujo vínculo provinha não só do fato de ambos dividirem o cotidiano trabalhando lado a lado, mas também do isolamento de viver em uma das partes mais inóspitas do país. Segundo ele:

> Além da intimidade do convívio estreito, outro elemento de forte coesão interna nos primeiros tempos foi o isolamento. Não havia movimentação de estranhos, não havia forasteiros. O grupo deveria bastar a si mesmo. Assim, havia, sem dúvida, uma dependência mútua entre patrões e empregados, até para as mínimas necessidades de convívio social. Essa dependência há de tê-los feito solidários. A solidão é professora: ensina a ouvir, ensina a tolerar, a ver o outro, ensina a ajuda mútua. (LEITE, 1998, p. 166).

Essa camaradagem e elo entre patrão e empregado são perceptíveis na obra aqui analisada quando pensamos o relacionamento de Brasilino e os demais sertanejos.

Outro ponto de encontro entre o labirinto de Creta e *Era um poaieiro* é a espera a que se submetem as personagens femininas Ariadne e Teresa. As duas mulheres se veem sem alternativa a não ser esperar que seus amados vençam a tarefa que lhes esperam e retornem para estar com elas. A condição de aparente insignificância dessas mulheres se desfaz ao pensarmos o ofício de fiandeira que as aproxima. Teresa tece uma rede para que Brasilino pense nela enquanto está na mata. A rede de Teresa é usada para embalar os sonhos do amado, mas depois é usada como mortalha para o corpo de Brasilino, cumprindo assim o destino de outra importante peça da mitologia grega, a mortalha que Penélope tece de dia e desfaz a noite, em *Odisséia* (2005). Ariadne dá a Teseu um fio para que este não se perca no labirinto. Escondido sob o signo do objeto do novelo está a única possibilidade do retorno de Teseu. Sua condição de herói triunfante está intrinsecamente ligada à ajuda de Ariadne. Em outros termos, Ariadne está dando ao parceiro o elo entre a consciência e a inconsciência, entre a vida e a morte.

Compreendidas sob o arquétipo da fiandeira, essas mulheres têm sobre si o papel de senhoras do destino, pois todo seu trabalho é desenvolvido mediante o manejo do fuso, um símbolo cíclico da passagem do tempo. Outro ponto que interliga essas duas personagens femininas é o

abandono a que se sujeitam suas famílias em nome do amor. Teresa foge de casa quando seu pai tenta casá-la com Gonçalo. "(...) Então fingi que estava pegando um frango, atrás da cozinha e escapei, correndo, no cerrado... Agora, quero ficar com minha madrinha, com você (...)" (MARIEN, 2008, p.165). Já Ariadne foge com Teseu que depois também a abandona. A fuga de casa que representa a busca pela oportunidade de escolher seu próprio destino configura-se também como uma revolta contra a estrutura patriarcalista vigente, na qual a autoridade do pai sobre a filha era total.

Visto como um lugar desabitado, de povos não civilizados, perigos iminentes, o sertão seria a própria representação do caos. Mato Grosso, há meses de viagem dos grandes centros, era conhecido pelas minas auríferas que se contrastavam com a barbárie. Esse espaço praticamente desabitado, o isolamento e a população nativa contribuíam para a visão, muitas vezes, depreciativa do local. A ausência dos basilares que os colonizadores julgavam fundamentais, tais quais as leis imperiais, a fé católica e a própria obediência ao rei, dava à região um aspecto exótico, onde tudo era possível. Trata-se de um espaço vasto, repleto de crenças próprias e características peculiares. Pitoresco, misterioso e longínquo, recheado de elementos míticos.

No que diz respeito aos aspectos congruentes entre o labirinto de Creta e a floresta da poaia que se estende "pela margem direita do rio Paraguai, desde a cidade de São Luiz de Cáceres, por dezenas de léguas rio acima até a povoação da Barra do rio Bugres" (MARIEN, 2008, p. 57) é o próprio Marien que sugere a leitura da floresta como um labirinto:

> Cada ano ficam alguns poaieiros perdidos, extraviados nos labirintos das corixas, ou devorados pelas feras, ou vitimados pelas moléstias, mas não vencidos, nessa luta do homem contra a natureza, pelos vermes que lhes roubam as forças, pela febre que os prostra, pelas feridas bravas que lhes corroem os corpos de bronze. (MARIEN, 2008, p.58)

Esta ida à floresta e ao labirinto, por si só, remonta ao rito de passagem, que consiste nas celebrações que marcam as mudanças dos jovens, sobretudo nas sociedades primitivas. A ida à mata predetermina o casamento de Brasilino, ele precisa realizar a tarefa ou não alcançará a graça necessária para propor casamento à Teresa. Semelhante à narrativa clássica, Teseu precisa vencer o Minotauro para livrar Atenas, pois esta é a sua função como herói, como se viu. A entrada no labirinto, em ambas as histórias permeia o nascimento de um novo homem, é o início da travessia, cujo fim, no entanto, é a morte. Cumprindo sua função social de

herói, ambos saem vencedores das suas respectivas tarefas. Teseu mata o Minotauro e volta para os braços de Ariadne. Brasilino vence a floresta e volta para cumprir o propósito de se casar com Teresa.

Uma vez compreendido o contexto em uma visão maniqueísta é preciso considerar a existência entre o bem e o mal e, sobretudo, a vitória de um em detrimento ao outro. Dessa forma, só é possível pensar a existência de um herói se houver um monstro vencido, quer seja pela astúcia seja pela força. Assim, é preciso conceber a existência desses seres, que nas narrativas aqui analisadas consistem em seres híbridos. O último ponto que aproxima as duas narrativas é, portanto, os dois representantes do lado mal da lógica binária grega. Trata-se de dois híbridos, o Minotauro, metade homem metade touro e o pé de garrafa, metade homem metade lobo, representando assim, a ameaça ao herói.

A própria noção de opostos constitui-se como proveniente na concepção de Scholles e Kellogg (1977), aos rituais de fertilidade que se baseiam nesse conflito entre vida e morte, bem e mal. Assim, qualquer narrativa que anseie servir de modelo para a posterioridade precisa ser regida por polos opostos e contrastantes que atestem, após confronto, a superioridade de um em correspondência ao outro. É relacionado a esse padrão que podemos julgar a representação do vilão e do mocinho, do que é justo e injusto e, sobretudo, do que é honra e o que é castigo.

Essa predisposição à alteridade é elemento convergente perceptível nas duas obras. O Pé de Garrafa é o protetor da floresta e, ao mesmo tempo em que a protege dos desmatamentos garante a subsistência do poaieiro, ele os assusta e é visto como mais uma ameaça para os meses na escuridão da mata.

A natureza também é apresentada sob uma perspectiva dupla, pois pode ser compreendida mediante o arquétipo da grande-mãe, e dessa forma, vista como a resposta para a busca de autonomia do homem, mas também tem seus momentos de grande opressora do pobre homem que, com toda sua coragem, ainda é frágil diante de sua face furiosa. Ao descrever as especificidades do labirinto, Hamilton diz:

> Uma vez lá dentro, podiam seguir-se infinitamente os seus caminhos ziguezagueantes sem jamais se encontrar a saída. Os jovens atenienses, à chegada a Creta, eram conduzidos para o Labirinto e abandonados ao Minotauro. Não havia possibilidades de escapar! Qualquer que fosse a direção que se tomasse podiam estar a encaminhar-se para o monstro; mas se não se deslocassem ele também podia surgir de um momento para o outro. (HAMILTON, 1941, p.218)

O labirinto em Creta se configura, também, como o espaço protetor, na medida em que impede a fuga e o ataque do Minotauro, ao mesmo tempo em que é o lugar onde o guerreiro se perde. Percebemos aqui que a narrativa de Marien perpassa a complexidade inerente à lógica binária. Os polos extremos opostos são desafiados aqui, o bem não é só bem, e o mal não é só mal.

A própria binaridade em relação à natureza relaciona-se com vertentes mitológicas distintas. Compreendida na concepção da natureza enquanto espaço inóspito que subjuga o homem está a referência ao mundo de trevas para onde o homem e a mulher foram sentenciados a sobreviver com dores e trabalho árduo durante toda a vida, depois de transgredirem e serem expulsos do paraíso perfeito pelo único Deus da mitologia Cristã. Nessa vertente, conforme Thomson Highway, que faz um estudo acerca da mitologia Cree no Canadá, "*space, in other words, was taken from us, and time is our curse*" (HIGHWAY, 2003, p.32)[1]. Concebida como realização de uma deusa que:

> "kills with earthquakes, she destroys with hurricanes, she destroys with famine and starvation and drought and AIDS, tuberculosis, meningitis, all manner of disorders, physical, emotional, mental, spiritual and otherwise (…) one really has to be quite careful but… in the end, she is beautiful and kind and, because of it, to be respected, revered, thanked." (HIGHWAY, 2003, p.42)[2],

A natureza americana, na mitologia indígena ainda é o paraíso na terra, uma vez que não há narrativa de expulsão. Sendo assim, conforme Thomson Highway "*it is not a curse from an angry male. It is a gift from a benevolent female god*." (HIGHWAY, 2003, p.46)[3]

Esta perspectiva salienta que o europeu que, impondo sua mitologia, sua cultura, seus modos de produção e, acima de tudo, sua discutível superioridade em detrimento à colônia, reprimiu um povo, rebaixando a deusa mãe natureza em detrimento ao deus homem. Nas palavras de Highway "*at that point, the circle of matriarchy was punctured by the straight line of patriarchy, the circle of the womb was punctured, most*

[1]Espaço, em outras palavras, foi tirado de nós, e o tempo é a nossa maldição. (**tradução nossa**).

[2]Mata-se com terremotos, ela destrói com furacões, ela destrói com fome e fome e seca e AIDS, tuberculose, meningite, todos os tipos de distúrbios, físicos, emocionais, mentais, espirituais e de outra forma (...) realmente tem que ter bastante cuidado, mas ... No final, ela é linda e amável e, por causa disso, precisa ser respeitada, reverenciada, agradecida. (**tradução nossa**)

[3]Não é uma maldição de um homem irritado. É um presente de uma deusa fêmea benevolente. (**tradução nossa**)

brutally, by the straight line of the phallus. And the bleeding was profuse. (HIGHWAY, 2003, p.47)[4]"

Convém lembrar que, pensando o momento histórico literário que permeia o contexto de produção de Alfredo Marien, este se caracteriza, principalmente, a partir da descoberta de novas possibilidades de extração e surgimento de novas colônias com o impulso dado pelo governo Getuliano, pela proposta modernista de nacionalização da literatura, a partir da valorização da terra e de seus elementos. Em Mato Grosso, a literatura desse período, conforme Hilda Magalhães (2004) busca ser fiel à tradição de seu povo. Neste sentido, ao expor o sertanejo que não se adapta à metrópole, partir de um contexto de denúncia social e tratando de um fato econômico, sem deixar o universo lendário de fora, *Era um poaieiro* se faz um verdadeiro exemplo da literatura dessa época.

A obra desperta um sentimento íntimo em relação à cultura de Mato Grosso, sem, no entanto, ficar restrita à localização espacial já que o tema da busca pela autonomia do homem por meio da natureza, a exploração e o comprometimento com a realidade social excede fronteiras e pode ser compreendida em diversas esferas geográficas.

Destacam-se então, dois contextos de criação totalmente distintos, a própria disposição do mito, no entanto, suscita o mesmo objetivo. Em ambas as civilizações, o mito não só explica a criação do mundo como a organização social e as relações de poder. A possibilidade de atualizar o mito, ajustando-o aos valores e o entendimento de determinado contexto histórico aproxima *Era um Poaieiro* de outras narrativas, sem, no entanto, deixar de lado os elementos locais, o que atribui originalidade à obra.

Em Brasilino, Marien evoca a figura do sertanejo, a postura do homem ideal. Em um ambiente de total marginalização, o autor demonstra em sua personagem o comportamento esperado ao homem desse meio que, em termos de personalidade, nada tem a ver com o herói antigo, já que este apresenta características humanas como o medo e a preocupação.

Há na escrita de Marien um retorno à origem mitológica, sendo que a atemporalidade do mito se sobressai em relação ao que é histórico, que acaba. Assim, ao pensarmos o substrato mítico por trás da escrita do autor, vamos de encontro com um entendimento distinto. Ao valorizar mais o mítico em detrimento ao histórico, verifica-se a existência de um herói

[4]Nesse ponto, o círculo do matriarcado foi perfurado pela linha reta do patriarcado, o círculo do ventre foi perfurado, mais brutalmente, pela linha reta do falo. E o sangramento foi profuso. (**tradução nossa**)

mais propenso ao modo imitativo elevado, ou seja, mais próximo do divino do que do humano, com suas qualidades e seu caráter incorruptível. Brasilino é a representação de um ideal.

A defesa de que o mito se sobressai tanto em relação à história quanto à própria ficção em *Era um poaieiro* se pauta na própria proposição mitológica em si. Pensar o mito é pensar a origem, a criação de algo, com o intuito de conciliar o homem com aquilo que ele não pode explicar como se viu no primeiro item do segundo capítulo.

Convém lembrar ainda que, conforme o arqueólogo inglês Arthur Evans (1921) o período minoico, antes da guerra de Tróia, que vigorou na Grécia de 3.100 a 3.000 a. C., foi um período de uma sociedade predominantemente palaciana, com as atividades referentes às navegações enfatizadas, já que o solo de Creta não era propício à agricultura. Com seu declínio, essa sociedade dá lugar a outra que se configura como mais sofisticada: a era micênica.

No caso da sociedade em questão, o mito legitimava as famílias poderosas como descendentes dos deuses. O mito do labirinto mostra a submissão dos povos do continente em relação à Ilha de Creta no tempo Minoico. O próprio Minotauro é representação da dominação, e a morte desse monstro, por sua vez, representa a queda do poder de Creta perante o continente. Assim, o mito na Grécia Antiga ajudou o homem a entender a mobilidade social. A queda da família de Creta e a ascensão de um novo poder constituído. Foi o fim de uma era, consequentemente, o nascimento de outra.

Ao compreender o panorama clássico da presença do mito do labirinto de Creta, podemos relacionar que a morte de Brasilino prefigura os acontecimentos futuros. O fim da extração da poaia representa o início de uma nova era no estado, que mais tarde será conhecido como o maior exportador de grãos do mundo. É a substituição da mão de obra braçal pelas máquinas, da geração de patrões despreocupados com vigor das leis trabalhistas, é a extinção da profissão do poaieiro que, na figura de Brasilino, sucumbe diante da modernização que toma o estado depois do declínio da poaia.

De forma mais ampla, a morte de Brasilino pode ser vista, então, como representação do fim da possibilidade de concretização do mito do Eldorado, uma vez que, a cultura de extração passará por mudanças significativas, principalmente na legislação brasileira, de forma a, cada vez mais, desestimular as expedições informais organizadas pelos sertanejos. Com imposições cada vez mais severas em relação ao meio ambiente e a exploração dos recursos renováveis, as regulamentações se tornarão um

grande empecilho na vida daqueles que sonham com a fortuna acessível do mito do Eldorado.

Mesmo com alguns dispositivos tipificando agressões ao meio ambiente como o corte de árvores frutíferas, considerado ofensa ao rei Afonso IV e o primeiro Código Criminal tipificar o corte de madeira como ilegal em 1830, as atividades exploratórias só serão observadas pelo Estado no fim da década de 20 que organizará legislação diferenciada, por motivos de preocupação com aquilo que lhe agregava valor econômico. Na Constituição Federal outorgada em 1988 em seu art. 23, o Estado toma para si a responsabilidade de:

> VII - preservar as florestas, a fauna e a flora
> VI - florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do meio ambiente e controle da poluição;
>
> Art. 225.
> § 1º - Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:
> VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.
> § 2º - Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.
> § 4º - A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

Além de tratar o controle dos recursos naturais de forma mais severa, a Constituição determina:

> Art. 20 – São bens da União:
> IX - os recursos minerais, inclusive os do subsolo;
> Parágrafo 1º - É assegurada, nos termos da lei, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a órgãos da administração direta da União, participação no resultado da exploração de petróleo ou gás natural, de recursos hídricos para fins de geração de energia elétrica e de outros recursos minerais no respectivo território, plataforma continental, mar territorial ou zona econômica exclusiva, ou compensação financeira por essa exploração.

Ao legislar sobre os recursos naturais e tomar para si a responsabilidade e a posse desses elementos, o estado acaba por desincentivar o trabalhador simples que, ao encontrar jazida, por exemplo,

deverá acionar o estado para que este tome posse. O garimpeiro, o poaieiro, o sertanejo fica cada vez mais sem incentivo para procurar minérios, ou seja, de nada adianta o mito do Eldorado, se ele não pode mais ser aproveitado em virtude da legislação estatal que, ao cuidar dessa parte, libera para as grandes mineradoras, deixando o sertanejo à margem outra vez. É nessa perspectiva que entendemos a morte do mito do Eldorado. O homem simples que busca a possibilidade de mudar de vida sucumbe diante do controle estatal da cultura de exploração.

Considerações finais

A história da humanidade consagra a fuga para lugares remotos como possibilidade em inúmeras situações de perseguições, tais quais: a inquisição, os escravos, índios. Essas perseguições marginalizavam os perseguidos em locais remotos e de difícil acesso, sendo o sertão mato-grossense um exemplo. O sertão, por sua própria denominação, representa um lugar de fuga, de desconhecido, obscuro, propenso ao sobrenatural. No período da escrita da narrativa em estudo, o predomínio do tema era recorrente na literatura e, possivelmente, deve ter exercido forte influência no escritor francês.

O sertão é compreendido, ainda, como um vazio de civilidade. Para os europeus, qualquer lugar fora da Europa caberia nessa definição, devido à sua população tida como atrasada e sem perspectiva. A nomenclatura podia abordar ainda lugares dentro da própria Europa que fossem distantes das capitais. Um espaço de negação da ordem social. Daí o sertão de Mato Grosso ter chamado a atenção de migrantes brasileiros e, principalmente europeus, pelo extenso território ainda não desbravado, as incontáveis riquezas naturais e as especificidades do povo considerado bárbaro.

Margeadas por tragédias, as páginas que retratam a colonização de Mato Grosso refletem um misto de sentimentos opostos, ao desenhar a província com nuances de céu e inferno. Em uma reatualização do mito do Eldorado e, sobretudo, no século XVIII com o mito da serra dos martírios, Mato Grosso significava para os que vinham de longe a oportunidade de um recomeço, uma vida nova, baseada na possibilidade de fortuna acessível através de grandes achados de recursos naturais que, embora mudando o objeto, seja ouro, diamante, borracha ou poaia, o sonho de mudar de vida foi sempre cultivado no imaginário dos viajantes que chegavam a Mato Grosso.

Dessa forma, o processo de colonização de Mato Grosso, iniciado nos primeiros anos do século XVIII, passou por vários estágios dominados

pela escrita do olhar estrangeiro, construindo um imaginário semelhante ao da colonização do Brasil. Por outro lado, a manutenção desse olhar persistiu (e ainda persiste em grande escala), mantendo os estereótipos que marginalizam pessoas e condição social. O imaginário do Eldorado foi incentivado, principalmente, pelos políticos, já que a agricultura demandou mão de obra para o povoamento da região que, pela sua localização estratégica, mantinha os interesses dos poderes constituídos.

De forma despretensiosa, Marien traz para o sertão do Mato Grosso a discussão acerca da transição econômica, metaforicamente compreendida na morte da personagem Brasilino, a transformação do mundo, permeada pela memória e o imaginário sertanejo. É como se Mato Grosso da década de 1930 e 1940 repetisse aspectos da colonização do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. As Minas de Prata. Vol. 1. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1953.

ARAÚJO, Cristina da Silva. *Imaginário e a representação do mito do Eldorado: a crônica de Sir Walter Raleigh-1595*. In Revista Tempo Amazônico, p. 25-38, V. I, N 1, 2013.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes LTDA, 1996.

BARROS, Abílio Leite. *Gente Pantaneira (Crônicas da sua história)*. Rio de Janeiro, Lacerda Editores, 1998.

BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*. Volume 3. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1987.

BRANDÃO, J. S. *Mitologia grega*. 1º. Volume. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CÂMARA CASCUDO, Luís da.*Geografia dos mitos brasileiros*. São Paulo: Global, 2002, p. 228-229. 396p

CAMPOS, M. C. A. *Pé-de-Garrafa: Uma Face do Arquétipo do Homem Selvagem*. Profiscientia (Cuiabá), v. 3, p. 291-308, 2008.

CAMPOS, M. C. A. *A lenda do Pé-de-Garrafa*. In: XXIII Simpósio Nacional de História, 2005, Londrina. XXIII Simpósio Nacional de História - História: Guerra e Paz. Londrina: Anpuh, v. 1. p. 1-8, 2005.

CARVALHO, Carlos Gomes. *Viagens ao Extremo Oeste. Desbravadores, aventureiros e cientistas nos caminhos de Mato Grosso*. Cuiabá: Verde Pantanal, 2005.

CASTRILLON-MENDES. Olga Maria. *Taunay viajante. Construção imagética de Mato Grosso*. Cuiabá: EDUFMT, 2013.

COMMELIN, P. *Mitologia grega e romana*; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. BRASIL. Constituição (1988).

CUNHA, A. J. *O poaieiro de Mato Grosso*. São Paulo: Resenha Tributária, 1981.

CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1976.

DUARTE, Noélia. *A sobrevivência das origens no conto literário moderno*. In: Forma Breve. 223-240, 2013.

ECO, Humberto. *História das Terras e lugares lendários*. São Paulo: Record, 2013.

ELIADE, M. *Mito e realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ELIADE, M. *Mito do eterno retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ELIADE, M. *Imagens e Símbolos. Ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ELIADE, M. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EVANS, Arthur. *The Palace of Minos*. London: Macmillan, 1935

GALLETI, L. S. G. *Sertão, fronteira, Brasil. Imagens de Mato Grosso no mapa da civilização*. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Documentos da Cultura/Documentos da Barbárie*. Revista Ide, São Paulo, 2008, 31(46), p. 80-82.

HAMILTON, E. *A mitologia*. Lisboa: Dom Quixote, 1942.

HOMERO. *Odisséia*. Lisboa: Livros Cotovia, 2005.

LANGER, Joohnni. *O mito do Eldorado: origem e significado no imaginário sul-americano (século XVI)*. In: Revista de História 136, p. 25-40, 1997.

LIMA, W. F. Labirinto: a representação do mito de Teseu no Carmen Doctum de Catulo. *Dissertação de Mestrado UFMG*. 163f. **<Disponível em:** http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-6XPECM/disserta__o.pdf?sequence=1> Acesso em: 20 Jul. 2015.

MAGALHÃESS, H. G. D. *História da literatura de Mato Grosso: século XX*. Cuiabá: Unicen Publicações, 2001.

MARIEN, Alfredo. *Era um poaieiro*. São Paulo: Editora Técnica, 1944.

ROCHA, E. *O que é mito*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHOLES E KELLOGG. *A natureza da narrativa*. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

SÜSSEKIND, FLORA. *O Brasil não é longe daqui. O narrador, a viagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

VILALVA, Walnice. As fronteiras literárias e o romance em Mato Grosso. In: *Nódoa no brim*. ISSN: 22386457, nº29, 2016.

[i] E-mail da autora: efnavarro4@gmail.com

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

O ROMANCE HISTÓRICO *FIGURA NA SOMBRA*: a história e a ficção na literatura de Assis Brasil

The historical romance figure in the shadow: history and fiction in the literature of Assis Brasil

Camilo Mattar Raabe[i]
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO: *Figura na sombra* (2012), romance do escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, retrata a vida do aclamado botânico Aimé Bonpland, em especial sua relação com Alexander von Humboldt, com quem realizou expedições na América e elevou-se aos mais honrados nomes da academia, e sua posterior reclusão na América do Sul, onde viveu seus últimos dias confundindo-se entre os trabalhadores do campo, obcecado pelo cultivo da erva-mate. A precisão de Assis Brasil com a produção ficcional ambientada no passado histórico e fundada por densa pesquisa desenvolve-se desde a década de 1970, distinguindo-se do modelo de romance histórico proposto por György Lukács e aproximando-se das leituras de Seymour Menton e Linda Hutcheon sobre as novas modalidades de romances históricos. O objetivo do presente estudo é considerar a estrutura constitutiva do romance *Figura na sombra* buscando precisar o modo como a ficção relaciona-se com a história, análise precedida por uma panorâmica leitura da relação entre história e a ficção.

Palavras-chave: Romance histórico. *Figura na sombra*. Luiz Antônio de Assis Brasil.

ABSTRACT: *Figura na sombra* (2012) is a novel written by Luiz Antônio de Assis Brasil about the life of the world-renowned botanic Aimé Bonpland, specially his relation with Alexander von Humboldt, with whom he made expeditions in America and studies honored by the academy; also his later reclusion in South America, living with common workers in rural activities, obsessed by yerba mate cultivation. Since the 1970s Assis Brasil develops with accuracy his fictional production set in the historical past and founded by dense research, distinguishing itself from the historical novel model proposed by György Lukács, approaching the Seymour Menton and Linda Hutcheon readings on the new modes of historical novels. The focus of the present study is to consider the construction of the novel *Figura na sombra* focusing on how fiction relates to history, analysis preceded by a broad and superficial reading about history and fiction relation.

Key words: Historical novel. *Figura na sombra*. Luiz Antônio de Assis Brasil.

Introdução

Figura na sombra (2012), romance do escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, retrata a vida do aclamado botânico Aimé Bonpland, em especial sua relação com Alexander von Humboldt, com quem realizou expedições na América e elevou-se aos mais honrados nomes da academia, e sua posterior reclusão na América do Sul, onde viveu seus últimos dias confundindo-se entre os trabalhadores do campo, obcecado pelo cultivo da erva-mate. A precisão de Assis Brasis com a produção ficcional ambientada no passado histórico e fundada por densa pesquisa desenvolve-se desde a década de 1970, com o romance *Um quarto de légua em quadro* (1976). Em *Figura na sombra*, quarto volume da série *Visitantes ao Sul*, a fascinante história de Bonpland é construída em uma narrativa bem elaborada, distinguindo-se do modelo de romance histórico proposto por György Lukács (2011) e aproximando-se das leituras de Seymour Menton (1993) e Linda Hutcheon (1991) sobre novas modalidades de romances históricos. O presente estudo considera a estrutura constitutiva do romance *Figura na sombra* quanto ao modo como a ficção e a história estão relacionadas, influenciando a composição técnica do romance e como conduzirá o leitor pela narrativa. Tal análise será precedida por uma leitura panorâmica da relação entre história e ficção, das concepções da Grécia Antiga a leituras contemporâneas.

Os debates sobre a relação entre a história e a ficção remetem à Grécia Antiga, nas palavras de Aristóteles: "não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade". O que difere o historiador do poeta não é a forma como se escreve, se em prosa ou em verso, mas o fato de que "diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder". Nesse sentido, Aristóteles traça uma distinção entre a poesia (criação) e a história, a primeira focada no universal, "atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e acções", a segunda foca no particular, condicionada pela realidade histórica e sua sucessão linear de escrita (ARISTOTÉLES, 1986, p. 115-116).

Na Grécia Antiga, havia uma distinção consciente entre história e literatura, fronteiras que, segundo Peter Burke (1987, p. 109), tenderam a ser minimizadas na Idade Média, quando "textos que poderíamos colocar do lado 'ficção' da fronteira eram 'história' para leitores medievais", sofrendo novamente uma segmentação radical no período renascentista, com um "retorno aos padrões clássicos" por humanistas que "fizeram distinções explícitas entre história e ficção". Para o teórico, o início do

romance histórico desenvolveu-se a partir do século XVII, especialmente em países europeus, tendo os humanistas a atenção voltada para ter certeza de que os dados históricos presentes em seus romances eram "corretos" (Burke, 1987, p. 110), mesmo tendo consciência de que tais detalhes não eram relevantes para o enredo das obras ficcionais. O estudioso considera que apenas no século XIX o gênero ganhou reconhecimento por críticos e leitores, bem como surgiram novos autores dedicados a escrever seus romances a partir de temáticas históricas, aproximando-se do modelo proposto por Lukács.

O romance histórico (2011), de Lukács, é obra fundamental para o estudo do romance histórico. Para o teórico, tal modalidade surgiu no início do século XIX, por volta da queda de Napoleão, mais precisamente com *Waverley* (1814), de Walter Scott, quando o elemento especificamente histórico foi introduzido: "o fato de a particularidade dos homens ativos derivar da especificidade histórica de seu tempo" (p. 33). O romance histórico do século XIX serviu como ferramenta para a afirmação da consciência nacional, familiarizando os leitores com seu passado em um momento em que as nacionalidades europeias e norte-americanas se definiam e primavam pela busca de uma identidade nacional.

Baseando-se principalmente nas obras de Walter Scott, Lukács (2011) apresenta uma série de características próprias do romance histórico em sua forma clássica. De modo resumido, eles traçam grandes painéis históricos, organizando-se segundo a ordem cronológica dos fatos e narradas com a aparente imparcialidade da terceira pessoa, procedimentos semelhantes ao da história; as personagens principais são sempre fictícias, representativas de um tipo social, e as personalidades históricas, quando presentes, são apresentadas apenas como pano de fundo, de modo a conferir, junto com dados e detalhes históricos, veracidade à narrativa e à história que apresenta.

A partir do século XX – e com a contribuição da chamada *École des annalles* – o conceito de história começa a sofrer transformações, o caráter de fechamento da história oficial é questionado em prol de uma abertura de fontes e multiplicidade de vozes, começa a ser questionada a possibilidade de conhecimento da verdade histórica, o caráter cíclico da história e a incapacidade de sua representação. Se só é possível conhecer o passado por meio de vestígios textualizados, é porque há um lapso entre o acontecimento e o fato: do acontecimento não temos conhecimento, apenas dos fatos históricos, essencialmente discursivos.

Hayden Whyte, em *Meta-história*, cuja primeira edição foi em 1973, foi pioneira na associação da narrativa histórica à narrativa ficcional, desconstruindo os conceitos aristotélicos de separação entre o poeta e o historiador, considerando que tal concepção da tarefa do historiador "obscurece o grau de 'invenção' que também desempenha um papel nas operações do historiador", uma vez que "o historiador arranja os eventos da crônica dentro de uma hierarquia de significação ao atribuir aos eventos funções diferentes como elementos da estória" (WHITE, 2008, p. 22).

Ao longo do século XX, o romance histórico vai ganhando uma nova dimensão, numa evolução que segue em paralelo às transformações ocorridas no âmbito da historiografia. Na América Latina, Seimour Menton (1993) avalia um *corpus* novo na relação entre história e ficção, o qual intitula novo romance histórico, tendo como principal exponente Alejo Carpentier – que já em 1949 publicou *El reino de este mundo* –, consolidando-se a partir do final da década de 1970. Linda Hutcheon (1991), num *corpus* distinto – englobando a literatura europeia e norte-americana –, avalia o que intitula metaficção historiográfica, num levantamento de pontos norteadores próximos das conclusões de Menton sobre a nova modalidade de romance histórico que se desenvolve especialmente no último quarto do século XX.

Numa espécie de oposição aos princípios do romance histórico clássico proposto por Lukács, é possível determinar características gerais dos *corpora* avaliados por Menton e por Hutcheon, os quais, em consonância, demonstram a espontaneidade das manifestações artísticas em meio aos acontecimentos culturais. Sob o signo da impossibilidade da apreensão da verdade histórica e até mesmo da realidade, os romances apresentam distorções conscientes da história, em muitos casos ficcionalizando personagens históricos como protagonistas; a metaficção está presente, apresentando comentários do narrador sobre o processo de criação, bem como a intertextualidade e os conceitos bahktinianos de dialogismo, carnavalização, paródia e heteroglosia.

No Brasil, a partir da década de 1970, acentuou-se a produção de romances que tematizavam a história brasileira, no entanto já se distanciavam das qualidades ortodoxas do romance histórico proposto por Lukács. O conjunto produzido no final do século passado pode ser polarizado entre narrativas que focalizam acontecimentos integrantes da história oficial e, por vezes, definidores da própria constituição física das fronteiras brasileiras, ou as que promovem a revisão do percurso

desenvolvido pela história literária nacional, casos em que, em vias de regra, os protagonistas são personalidades da história oficial brasileira ou nomes da história literária nacional (BAUMGARTEN, 2000). Na produção do novo século, verificou-se que se intensifica a revisitação da história literária e que se acrescenta outra tônica: o uso do discurso de memórias como recurso ficcional (WEINHARDT, 2015).

Luiz Antônio de Assis Brasil é um dos representantes mais significativos da produção de romances históricos brasileiros. Estreando em 1976 com *Um quarto de légua em quadro,* o escritor gaúcho conta com 18 romances, todos com configurações ficcionais sobre um passado histórico, por vezes lembrando os moldes do romance histórico clássico, no entanto introduzindo inovações no gênero em construções bem elaboradas que transitam entre a revisão da historiografia nacional e também literária. No sentido da relação da história e a ficção em suas composições, Assis Brasil, em entrevista cedida a José Pinheiro Torres presente no *site* do escritor, considera:

> O romance histórico tradicional, ao estilo de Scott e Herculano, não se pratica mais; pelo menos, se pratica pouco - e de má qualidade. No denominado "novo romance histórico" - que Linda Hutcheon chama de "metaficção historiográfica" -, a história é sempre pretexto, e é deformada, reinterpretada, discutida e, até, criada. Imagino ter feito, e com certa frequência, essa segunda modalidade, com recurso à paródia, ao pastiche e, uma ou duas vezes, ao plágio burlesco. Penso, contudo, que é um capítulo encerrado em meu trabalho. Hoje me preocupa, mais que tudo, a ficção. Mesmo que os *plots* estejam situados num tempo pretérito, isso é apenas uma opção do escritor: o passado me dá maior liberdade criadora, e as emoções e paixões me parecem mais autênticas. (BRASIL, s/d).

Consoante ao afirmado nas palavras de Assis Brasil, o romance *Figura na sombra* parece ter como principal foco a intimidade (sobretudo no âmbito psicológico) de Aimé Bonplant, a reconstrução de seu drama pessoal mais do que a reconfiguração de sua trajetória, figura que, por mais que tenha ficado à sombra de Humboldt, é reconhecida internacionalmente e obteve grande influência e reconhecimento em sua época. Englobando ampla gama de personalidades históricas – como Humboldt, Josefina, Thomas Jefferson, o ditador Francia, Avé-Lallemant – e contextualizando espaços e acontecimentos relevantes da história regional e internacional, o drama pessoal ganha uma dimensão que encara a história em diversos aspectos, os quais intenta-se apreciar ao longo do estudo.

O romance ilustra a vida de Bonpland, a qual pode ser dividida em quatro partes: seu nascimento em La Rochelle, em 1773, sua juventude e formação acadêmica em Medicina aliada a seu apreço à botânica; a viagem que empreende com Alexander von Humboldt ao Novo Mundo, entre os anos de 1799 e 1804; seu retorno como celebridade à França, seu envolvimento com a Imperatriz Josefina e consequente distanciamento de Humboldt e sua filosofia iluminista; o retorno definitivo à América, em 1816, sua admiração obsessiva pela erva-mate, sua prisão no Paraguai pelo ditador Francia e seus últimos dias em sua Estância de Santa Ana, em Corrientes, confundido com peões, até sua morte em 1858.

O texto articula-se por meio de duas histórias paralelas. A primeira delas engloba a visita de Robert Christian Avé-Lallemant à Estância de Santa Ana a fim conhecer e prestar suas reverências ao botânico francês, que morreria menos de um mês depois[1]. Narrada em terceira pessoa no tempo presente, construído com constantes discursos diretos, apresenta excertos da história da vida de Bonpland contada por ele mesmo, foco da conversa entre eles - especialmente a relação com Humboldt, amizade que tinham em comum. Composta pelo prólogo, quatro "entreatos" e o epílogo (que não é o final da obra), todos introduzidos pela indicação do local e do ano, essa primeira parte sugere certo caráter de relato memorialístico e autobiográfico à história de Bonpland, a qual ganhará outra dimensão ao longo dos demais capítulos.

A segunda história desenvolve, de certo modo em atos, a história da vida de Bonpland introduzida por ele mesmo no diálogo com o visitante, distanciando-se da construção própria de uma autobiografia. Apresentando da juventude e formação intelectual até sua morte, posterior ao encontro com Avé-Lallemant, a narrativa desenvolve-se em terceira pessoa, porém com forte presença do discurso direto, quando as palavras de Bonpland – mas também de terceiros – buscam legitimar a veracidade da história colocada, tarefa à qual contribuem contextualizações históricas e descrições detalhadas do espaço (interior e exterior) e da cultura (intelectual como material) da época. Essa história paralela desenvolve-se em 73 capítulos numerados e por "Prisão de vidro", inserido como um capítulo paralelo e com uma construção peculiar.

Enquanto o encontro com Avé-Lallemant encerra-se em oito horas, o desenvolvimento da história de Bonplant segue de modo linear, em consonância com o relato autobiográfico introduzido pelo prólogo e

[1] A visita a Bonpland foi relatada em *Viagem pelo Sul do Brasil no ano de 1858*, de Avé-Lallemant.

ponderado, paulatinamente, pelos entreatos e pelo epílogo. Para dar conta da trajetória de Bonpland em seu retorno à França, entre 1804 e 1815 – período em que assume a superintendência do Château de Malmaison –, "Prisão de vidro" apresenta uma cena de 1849, quando Bonpland, em Porto Alegre, é atendido na Santa Casa por um médico conterrâneo e antigo conhecido, com quem, através de um diálogo estimulado por segundas intenções, rememora como conheceu Napoleão e Josefina, assim como sua estadia na Malmaison, apaixonado pela imperatriz.

"Prisão de vidro", de modo curioso, tem uma estrutura semelhante à dos capítulos que dão conta da visita de Avé-Lallemat, dotados de constantes diálogos, os quais, ao contrário dos capítulos numerados, tem a fala de Bonpland introduzida por << >>, enquanto a dos demais personagens apresenta-se por travessões. Narrado em terceira pessoa, apresenta uma mudança na vida de Bonpland, quando é tomado por concepções românticas oriundas de Josefina, as quais o levam a romper com Humboldt, com a redação de *Voyage aux Régions Équinoxiales du Nouveau Continent* (Viagens às regiões equinociais do novo continente), com a prisão de vidro à qual era submetido pela sombra do barão e da qual tentou livrar-se em sua viagem definitiva à América Latina. Essa mudança é representada na estrutura do romance: enquanto até então os capítulos apresentam-se narrados no pretérito (exceto pelo de número XX), a partir de "Prisão de vidro" são apresentados no presente (apenas tendo o capítulo LI como exceção, no tempo futuro), além do nome do botânico ser modificado de Aimé para Amado, palavra que traduz ao português o nome originalmente grafado em francês.

A introdução de um narrador onisciente tem papel importante ao longo de toda a narrativa. De acordo com cada etapa e local da vida de Bonpland, o narrador desenvolve contextualizações históricas importantes, como o caso da Revolução Francesa, a qual foi vivenciada pelo protagonista enquanto estudava medicina e, paralelamente, botânica. O avanço da ciência sob a ótica iluminista é ilustrado com referências à ciência da catalogação de Lamarck e o desenvolvimento do *Muséum d'Histoire Naturelle*, por exemplo, a Pinel e o manicômio da Salpetrière, apresenta discursos diretos como os de Xavier Bichat e Corvisat em suas aulas, contribuindo para uma contextualização histórica num complexo que engloba acontecimentos importantes, a geografia e a mentalidade cultural da época. Aliadas à formação acadêmica são apresentadas leituras que Bonpland fazia em determinados momentos de sua vida, assim como sua predileção musical, ilustrando uma complexa atmosfera intelectual e que influenciou a formação do médico-botânico, como o caso recorrente

de referências a Chateaubriand, citado até em francês mais de uma ocasião.

Bonpland vivenciou momentos históricos importantes na Europa e na América, numa época intensa de ampliação de horizontes científicos e geográficos. Após sua viagem com Humboldt e o clamor advindo de sua viagem à América, sua pessoa ganha um reconhecimento que o leva a relacionar-se com personalidades e momentos históricos que, consequentemente, dão abertura para uma contextualização pela parte do narrador, numa revisitação – pode-se dizer revisão – historiográfica. É o caso do enaltecimento de Bonpland à sombra de Humboldt, da escravidão, da figura de Napoleão como "ogro" e da Imperatriz Josefina como mulher que o levou ao desvario, da precariedade da Santa Casa de Porto Alegre, sem uma sonda urológica disponível, do ditador doutor Francia e a independência do Paraguai, da primeira alcunha científica da erva-mate como *ilex humboldtiana*, do auxílio de Bonpland à Revolução Farroupilha a pedido de Bento Gonçalves, da definição das fronteiras que delimitavam o Rio Grande do Sul, da herança das missões jesuíticas e a situação indígena etc.

Contribuindo para a representação do momento histórico, a indumentária sofre desenvolvidas descrições, ambientando e legitimando a narrativa segundo o momento histórico a retratar - mas também impressionando o leitor com a simplicidade com que Bonpland viria a vestir-se nas últimas décadas de sua existência. Enquanto as descrições são precisas e conferem certa palpabilidade às cenas, o narrador e a perspectiva pessoal de Bonpland conferem à narrativa uma aproximação da intimidade dos personagens históricos, vindo a configurar uma dimensão em que seres quase míticos aparecem humanos aos olhos do leitor. Dramas pessoais (o do protagonista e os de outros a ele atrelados) ganham espaço, chegando o narrador a adentrar esferas psicológicas, numa intenção de dar vida a uma perspectiva negligenciada pela historiografia e que leva os leitores a uma maior possiblidade de empatia pelas figuras históricas e pelo enredo em questão.

Para a introdução a este universo pretérito, é importante salientar que a linguagem do romance aproxima-se da falada na época, não apenas nos discursos diretos, mas, de certa maneira, também na linguagem e no imaginário do narrador, mesmo colocando-se adiante do tempo histórico retratado. Nesse sentido, já no prólogo, o narrador faz questão de justificar a linguagem que expressa, ao menos no que tange aos discursos diretos de Bonpland:

> Mesmo que Don Amado Bonpland diga "o sol deita-se violáceo no horizonte das águas atlânticas", trata-se de uma linguagem natural a quem muito leu. Essas palavras também não soam artificiais a Avé-Lallemant, fruto tardio do Romantismo alemão, uma espécie de fim de raça, admirador de Schiller e Herder. (2012, p. 17).

A linguagem ajuda a construir o universo intelectual da época, o modo de pensar e de ver o mundo, para o qual auxiliam uma série de referências e intertextos, entre os quais há a presença de línguas estrangeiras como francês, espanhol, alemão, inglês, latim e guarani. Nota-se o modo como se pronuncia o narrador na citação precedente, com a tendência a desenvolver e explicar questões históricas e do próprio arranjo das fontes, denotando uma consciência sobre o processo narrativo, por vezes adiantando à narrativa dos fatos suas consequências futuras, ou até mesmo atribuindo a eles um juízo ou ponderação: "Era o que merecia e desejava." (p. 189); "Cada qual sabe da grandeza do outro." (p. 208).

No romance, é recorrente o intento – por parte do narrador – de legitimar a história contada a partir de referências em que transparece a pesquisa realizada para elaboração do romance. Nesse sentido, há uma gama de discursos distintos articulados pelo narrador, sugerindo fontes consultadas: "Glória das ciências botânicas, doctor honoris causa por várias universidades europeias, Don Amado Bonpland é, como escreveu um naturalista de Ansbach, lembrado de Kaspar Hauser, um novo aenigma sui temporis." (p. 15); "Aos 85 anos, este homem não aceita conselhos nem ajuda – assim registrará Avé-Lallemant em seu diário e, depois, no livro que publicará em Leipzig no ano seguinte" (p. 16); "Acerca de Humboldt, assim escreveu a filha do marquês (...)" (p. 95).

A construção do romance, própria da heteroglosia bakhtiniana, abriga referências já comentadas a personalidades culturais e a obras literárias da época, articulando diversos pontos de vista através dos discursos individuais representados, explorando a intimidade das personagens assim como o olhar de terceiros, justificados por documentos históricos. É o caso de constantes referências a diários, inclusive o do próprio Bonpland na ocasião da viagem que empreendeu com Humboldt, expedição que também é referenciada em manchetes de jornais da época ao noticiarem "A segunda descoberta da América" (p. 108) ou publicarem gravuras dos viajantes. O recurso de cartas também enriquece a prosa, como as de Humboldt para Bonpland ou a da simples "filha do hoteleiro, que tinha lido dois livros", que escreveu a uma amiga de La Rochelle, antes de Bonpland empreender sua primeira viagem à América: "Tem

uma única roupa muito folgada que tem lustro nas mangas, quando não está catando plantas e mariposas e besouros e pedras e passa todo o tempo no quarto, é médico mas não gosta desse trabalho, acho que não é bem certo da cabeça" (p. 36). Observa-se o modo como a linguagem é reproduzida, simulando a da escrita apropriada a uma moça inculta.

A presença de discursos diretos de Bonpland introduzidos por terceiros é recorrente, especialmente na fase posterior de sua vida, quando, supõe-se, não mais tinha diário. O discurso direto em diálogos provavelmente não confere tanta ilusão de precisão histórica do que as documentadas por escrito, simuladas em cartas e diários, abrindo-se a alternativa de apresentar a história segundo perspectivas anônimas: "– Eu tenho o desgosto por companhia – disse Aimé Bonpland a alguém." (p. 117). Em certo caso, sobre a prisão no Paraguai, o capítulo é construído com extensos discursos de Bonpland sobre sua permanência no país, em quatro momentos diferentes ao longo de nove anos, sob o signo do testemunho de terceiros: "'Eu soube transformar tudo isto num lugar', diz Don Amado Bonpland a quem o visita no Cerrito. 'Cheguei aqui prisioneiro. Cheguei sem meus livros. Foram queimados pelos homens do doutor Francia.'" (p. 209). O narrador apenas orienta os discursos diretos: "Quatro anos depois, ainda prisioneiro, ele dirá:[...]" (p. 209).

A estruturação do romance orientado a partir do diálogo com Avé-Lallemant confere um foco considerável na relação entre Bonpland e Humboldt, principal objetivo do explorador, como bem sugerem o título e a capa do romance: a reprodução de uma pintura dos dois na selva da América do Sul, o francês à sombra: "Meu olhar volta-se a Humboldt. [...] Eu, na obscuridade, o observo." (p. 166). Um objeto representativo dessa relação é o *Voyage aux Régions Équinoxiales du Nouveau Continent*, resultado do trabalho da viagem exploratória que empreenderam. O tema da escrituração de tal livro é resgatado e submetido ao tratamento ficcional, simbolizando, a partir do rompimento de Bonpland em seu trato de escrever a parte sobre a botânica, a mudança ideológica do protagonista, distanciando-se da sombra de Humboldt e de sua teoria pessoal que resultou no trabalho *Kosmos*, e aproximando-se de um espírito mais romântico. O rompimento da escritura surgiu a partir da estadia no Château de Malmaison, no capítulo "Prisão de vidro", influenciado pela Imperatriz Josefina, que ganha importante papel na vida de Bonpland e por quem ele cultivaria seu amor até morrer, assim como a simbólica rosa *Josephina Imperatrix*, variação produzida em homenagem a ela.

A questão do relato biográfico é anunciada ao longo do romance como um meio de cura pessoal, como na ocasião da visita de Bonpland à Santa Casa, sob o efeito do láudano: "Hoje me libertei. Dos venenos do meu corpo. Falta-me, agora. Libertar os venenos da alma. Só vou me livrar delas. Quando narrá-las por inteiro, todas. Mas elas são narradas apenas à margem da morte." (p. 162). Essa cura final efetivar-se-á com a visita de Avé-Lallemant, perspectiva que abre para os dramas pessoais de Bonpland, sua intimidade: "'Mais uma visita' – pensa, ao dobrar a carta. 'Todos querem assistir à minha morte. [...] Em troca de me ver, terá de escutar minha história. Estou pronto para contá-la. Preciso contá-la.'" (p. 244). No entanto, Bonpland relata duas vezes sua história ao visitante, alegando que, sobre a primeira versão, "Tudo que lhe narrei foi falso", questionando a intenção do relato, mesmo sendo "a mesma história, palavra por palavra, frase por frase" (p. 216).

> O que importa, doutor, é o sentimento com que as coisas são ditas. [...] Quando lhe contei os fatos da minha vida pela primeira vez, foi pensando no que o senhor diria para o mundo e para a minha Posterioridade; na segunda vez, eu contei tudo debaixo do sentimento da vergonha e do perdão. Eu precisava ser perdoado (p. 247).

Apesar do tom romântico da colocação e da diferença dos relatos idênticos a partir da intenção de quem os profere, o que interessa é a consciência da personagem e a preocupação de sua imagem à posterioridade, ao crivo dos outros. "Uma Posterioridade só existe quando a vida é contada para alguém" (p. 244). Nesse sentido, o romance aborda e questiona a problemática entre o acontecimento e o fato construído sobre o acontecimento, eixo pelo qual é questionada tanto a credibilidade de quem relata diretamente o que aconteceu consigo – "Não me pergunte isso, doutor Martin. E ademais, como o senhor sabe se isso tudo é verdade?" (p. 150) –, bem como a miscelânea de relatos versando outros relatos, os quais distanciam cada vez mais o acontecimento e colorem o mesmo segundo diferentes subjetividades.

A vida de Bonpland, sujeito biológico, é acessível apenas por relatos, de terceiros ou de seu próprio diário, ponto em que é articulada a construção do personagem de modo a questionar a historiografia, uma vez que o historiador articula os relatos e busca neles um sentido através de sua subjetividade, sob determinado "sentimento" inerente ao ser humano e que o impele a escrever. A noção de biografia e memória foge de sua estrutura convencional, uma vez que é arquitetada segundo um narrador onisciente em terceira pessoa, ativo na articulação da miscelânea de

testemunhos de terceiros e das fontes históricas referidas. Essa aproximação do narrador ao historiador na busca pela legitimação da ficção a partir de referências e dados históricos é, em contrapartida, apenas uma base sobre a qual a intimidade dos personagens ganha espaço, construção ficcional por excelência.

Mesmo apresentando pontos de comunhão com o romance histórico de Lukács e negando certos procedimentos mais radicais próprios das novas modalidades de romance histórico da segunda metade do século XX, *Figura na sombra* tem uma construção peculiar, o que confere com o depoimento de seu escritor, mencionado no presente estudo. A construção narrativa é rica em sua complexa organização, a qual, sempre através de relatos, coloca o leitor como se em dois tempos (ao menos) em paralelo, o que o envolve e leva-o a uma sensação de envolvimento e veracidade da história.

Assis Brasil, no depoimento exposto anteriormente, alega que o mais importante para ele, atualmente, é a ficção. Parece ser correta tal colocação, no entanto deve-se acrescentar que, não apenas a ficção, o autor tem a preocupação de que a ficção pareça o máximo verossímil em relação à virtual realidade histórica. Nessa busca por uma espécie de aceitação dos fatos pelos leitores, considero curioso o autor ter omitido um episódio extraordinário em relação ao sepultamento de Bonpland: no processo de embalsamento, o corpo foi deixado à porta do recinto destinado a tal finalidade, a desidratar ao sol, quando um bêbado confunde-o com um vivo, cumprimenta-o e, sem resposta, agride o corpo, o que impossibilitou o processo em andamento. Talvez a fonte[2] não tenha procedência, ou então não interessava ao enredo e suas propostas, mas concorre para a versão recorrente em literatura de que a verdade é mais estranha do que a ficção, pois a ficção precisa fazer sentido – apontamento que serve também para a historiografia.

REFERÊNCIAS

ARISTOTÉLES. *A Poética*. Tradução, Prefácio, Introdução, Comentários e Apêndices de Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda – F. C. S. H. da Universidade Nova de Lisboa, 1986.

BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. O novo romance histórico brasileiro. *Via atlântica*, n. 4, out. 2000.

[2] https://pt.wikipedia.org/wiki/Aim%C3%A9_Bonpland. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL, Luiz Antônio de Assis. *Figura na sombra*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

BRASIL, Luiz Antônio de Assis. *Entrevista com José Pinheiro Torres*. Disponível em: http://www.laab.com.br/vida.html. Acesso em: 26 maio 2017.

BURKE, Peter. As fronteiras instáveis entre história e ficção. In: AGUIAR, Flávio et alii (orgs.). *Gêneros de fronteira*: cruzamentos entre o histórico e o literário. São Paulo: Xamã, 1987.

WEINHARDT, Marilene. A ficção histórica depois de 2010: primeiros apontamentos. *Cadernos Literários*, v. 23, n. 1, 2015.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*: história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LUKÁCS, György. *O romance histórico*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENTON, Seymour. *La nueva novela histórica de la América Latina*. México: Fondo de la Cultura Económica, 1993.

WIKIPEDIA. *Aimé Bonpland*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aim%C3%A9_Bonpland. Acesso em: 20 jun. 2016.

[i] E-mail do autor: camiloraabe@hotmail.com

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Rubens Lacerda de Sá[i]
Universidade Federal de Lavras (UFLA)

Há um ditado popular, cuja origem desconheço, que diz: é nos pequenos frascos que encontramos os melhores perfumes. Não consegui parar de pensar nessa analogia popular após ler este pequeno, mas incrível e surpreendente ensaio do, relativamente, pouco conhecido filósofo moderno, Byung-Chul Han. Como bem o descreve a contracapa da obra, trata-se de "uma das vozes filosóficas mais inovadoras da atualidade" em perfeita sintonia com a sociedade pós-moderna.

Fiquei pensando no título do ensaio e fui a um dicionário[1] buscar a etimologia da palavra 'cansaço', que o define como "falta de forças causada por exercício demasiado ou por doença" e curiosamente vem da fusão de *cansar* + *-aço.* Pareceu-me curiosa e jocosa a ideia e o quadro mental de uma barra de aço, que supostamente é composta de um dos metais mais resistentes, ficando cansada, sem forças, adoecendo. Bem, essa breve brincadeira com as palavras e exercício mental possibilitaram que eu entendesse com clareza a proposta do autor neste ensaio. A sociedade e o ser humano pós-modernos estão "sem forças", estão "doentes", estão patologicamente cansados.

O autor no ensaio estabelece uma relação, intrinsecamente curiosa, entre o sistema imunológico do corpo humano e a filosofia, a sociologia, a linguagem e outras ciências. Inicia sua discussão afirmando que nossa era sofre os efeitos de uma certa patologia neuronal, *e.g.* depressão, TDAH,

[1] Fonte: Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 2.2.1 (194) © 2005-2016 Apple Inc.

Síndrome de Burnout, infartos provocados pelo excesso de positividade, etc. Sua analogia prossegue ao mencionar que a "sociedade está entrando cada vez mais numa constelação que se afasta totalmente do esquema de organização e de defesa imunológicas. Caracteriza-se pelo desaparecimento da alteridade e da estranheza" (p. 10). Em outras palavras, a sociedade moderna está adoecendo por conta de uma certa distorção visual e paradigmática causada pela globalização, e sua consequente desterritorialização, pela promiscuidade — no sentido mais amplo do termo, pela hibridização, pela violência neuronal, etc. Tudo isso resulta em um certo 'cansaço social'.

Em seguida, ele mostra que a ausência de alteridade resulta da atuação de forças ideológicas pelo igual, não no sentido de igualdade, mas sim, no sentido de homogeneização, rejeição ao diferente, ao outro; e, voltando a considerar o sistema imunológico, Han alerta que "o igual não leva à formação de anticorpos [...] ao fortalecimento de mecanismos de defesa" (p. 16). Decorre daí o cansaço da sociedade, pois ainda que esta se arrogue pós-colonial em linhas globais, continua reproduzindo práticas que servem aos interesses de uma classe dominante mundial. Valoriza-se, a partir daí, o prefixo "super-": super-produção, super-desempenho, super-comunicação, super-ação, etc. Tal forma de discurso social velado promove o igual que, por sua vez, gera o que pode ser chamada de 'baixa imunidade neuronal' ou "violência neuronal" e, por conseguinte, de "esgotamento, exaustão, sufocamento, excesso de positividade, etc." (p. 17). Decorre do anteriormente exposto, a dificuldade da sociedade em aceitar, em conviver com o outro, o não-igual, o diverso, o diferente. Este é visto como um vírus a ser combatido e eliminado a fim de que se mantenha a positividade social.

Foucault aborda em sua obra, entre outros temas, a questão da sociedade da disciplina. Han, por outro lado, apresenta um contraponto ao salientar que a sociedade atual substitui a ênfase na/pela disciplina foucaultiana pelo desempenho e produção/produtividade, e a caracteriza

como a era do *Yes, we can!.* Este último já assimilado pelo inconsciente social e que se infiltra com muita facilidade no mais recôndito da sociedade, uma vez que esse é fluida, líquida, movediça, como pressupõe a teoria baumaniana. Há aqui uma mudança de paradigma social que, por sua vez, contribuirá para o *burnout* neuro-social. Ou, como postula Han: "O homem depressivo é aquele *animal laborans* que explora a si mesmo e, quiçá deliberadamente, sem qualquer coação estranha. É agressor e vítima ao mesmo tempo" (p. 28). Trata-se, ironicamente, de uma certa auto-escravidão nesta nova ordem econômica, apresentada em seus primórdios por Chaplin em sua obra "Tempos Modernos". E é justamente esse auto-flagelo que cansa e/ou adoece psiquicamente a sociedade presa a uma certa "liberdade paradoxal" (p. 30).

Para meu espanto, Han passa a descrever uma das consequências desse cansaço social comparando-o ao princípio de multitarefas dos animais, ou seja, eles precisam comer, caçar, copular, vigiar a prole e o (a) parceiro (a), etc. Tudo por uma questão de sobrevivência. Han, então, compara a dinâmica social moderna ao selvagem sistema de vida dos animais — não são capazes, por serem multitarefas, de aprofundar-se em nada, de desfrutar contemplativamente de nada. Em outras palavras, sua atenção é facilmente dispersada e seu foco rápida e constantemente redirecionado. Diz Han que isto é "pura inquietação [que] não gera nada de novo. Reproduz e acelera o já existente" (p. 34).

Em outro momento do ensaio, Han busca no proposto por Hannah Arendt um apoio para seus pressupostos. Ela fala da sociedade do trabalho e suas consequências. Ele retoma o conceito de *animal laborans.* Dessa vez, ampliando-o e valendo-se de outro prefixo, o "hiper", o autor destaca que este *animal laborans* é hiper-ativo, hiper-neurótico, hiper- transitório, hiper-narcisista e, paradoxalmente, somos hiper-desnudos e hiper-nudofóbicos ao mesmo tempo. Ou seja, apreciamos a hiper- exposição social e, inversamente, a abominamos. Excluímos e somos

excluídos, somos "mortos-vivos [...] prisioneiro e vigias, vítimas e agressores" (pp. 46-47).

Sob o subtema **Pedagogia do Ver**, Han retoma a ideia de "cultura distinta" em Nietzsche e a explica, numa linguagem poética, ao dizer que precisamos "aprender a *ver*, ou seja, habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si, ao olhar demorado e lento" (p. 51). Trata-se de um processo meta-pedagógico, pois envolve uma mudança pragmática de comportamento, desconstruir a ideia de que o "hiper-*tudo*" produz liberdade em vez de uma mecânica social estúpida e ininterrupta. Daí, Han passa a apresentar a relação existente entre ação- consequência da positividade e negatividade, analisando alguns desdobramentos de ambas. Amarra este segmento do seu ensaio com o seguinte, apresentando uma narrativa que ilustra o que ele vem destacando ao longo de todo o seu texto, a saber, o cansaço da sociedade moderna é devido ao seu próprio *modus operandi* e conclui a narrativa: "Essa 'história provinda de Wall Street' não é uma história da 'des- criação', mas uma história de *esgotamento.* Queixa e acusação, juntas, formam a invocação com a qual se encerra a narrativa: 'Oh, Bartleby!, Oh, humanidade!" (p. 68).

Han epiloga seu ensaio contrastando as expressões '*doping* cerebral' e '*neuro-enhancement*'. Menciona que "o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma" (p. 71) e, baseando-se na obra "Ensaio Sobre o Cansaço", de Handke, Han retoma de forma bastante didática o que caracteriza, em seus diversos tipos e formas, a nossa "Sociedade do Cansaço" — a sociedade do não-para nos termos nietzscheanos, a sociedade cuja preocupação reside no *status* e visibilidade social. Entendo que a citação de Nietzsche, na obra "Humano: Demasiado Humano", referenciado na capa final da obra de Han, serve bem ao propósito de corolário para esta resenha: "Por falta de repouso nossa civilização caminha para uma nova barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto. Assim, pertence às correções

necessárias a serem tomadas quanto ao caráter da humanidade fortalecer em grande medida o elemento contemplativo".

Foi com grande interesse que li este magnífico ensaio de Byung- Chul Han. Um interesse de um resenhador socialmente cansado, não porque eu seja profunda, consciente e propositalmente afetado pelos prefixos "super-" e "hiper-" usados pelo autor, embora admita que em alguns momentos sou influenciado pela dinâmica da sociedade pós- moderna; mas, acima de tudo, sou um resenhador cansado das (in)solúveis questões sociohistóricas, culturais e políticas que nos cercam, das rasantes relações que se (des)constroem na contemporaneidade e de um certo "esforço para alcançar o vento", para parafrasear o poeta bíblico. Portanto, espero que esta resenha, e a resultante leitura do ensaio em tela, nos instigue a repensar nossos papeis e posturas sociais nesta ciranda em que estamos envoltos desde os tempos dos elos: obscurantismo-iluminismo- (pré)modernismo-modernismo e hoje — oh, hoje!

---

[i] E-mail do autor: rubens.ladesa@gmail.com

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Rubens Lacerda de Sá[i]
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)

Há um ditado popular, cuja origem desconheço, que diz: é nos pequenos frascos que encontramos os melhores perfumes. Não consegui parar de pensar nessa analogia popular após ler este pequeno, mas incrível e surpreendente ensaio do, relativamente, pouco conhecido filósofo moderno, Byung-Chul Han. Como bem o descreve a contracapa da obra, trata-se de "uma das vozes filosóficas mais inovadoras da atualidade" em perfeita sintonia com a sociedade pós-moderna.

Fiquei pensando no título do ensaio e fui a um dicionário[1] buscar a etimologia da palavra 'cansaço', que o define como "falta de forças causada por exercício demasiado ou por doença" e curiosamente vem da fusão de *cansar* + *-aço*. Pareceu-me curiosa e jocosa a ideia e o quadro mental de uma barra de aço, que supostamente é composta de um dos metais mais resistentes, ficando cansada, sem forças, adoecendo. Bem, essa breve brincadeira com as palavras e exercício mental possibilitaram que eu entendesse com clareza a proposta do autor neste ensaio. A sociedade e o ser humano pós-modernos estão "sem forças", estão "doentes", estão patologicamente cansados.

O autor no ensaio estabelece uma relação, intrinsecamente curiosa, entre o sistema imunológico do corpo humano e a filosofia, a sociologia, a linguagem e outras ciências. Inicia sua discussão afirmando que nossa era sofre os efeitos de uma certa patologia neuronal, *e.g.* depressão, TDAH,

[1] Fonte: Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 2.2.1 (194) © 2005-2016 Apple Inc.

Síndrome de Burnout, infartos provocados pelo excesso de positividade, etc. Sua analogia prossegue ao mencionar que a "sociedade está entrando cada vez mais numa constelação que se afasta totalmente do esquema de organização e de defesa imunológicas. Caracteriza-se pelo desaparecimento da alteridade e da estranheza" (p. 10). Em outras palavras, a sociedade moderna está adoecendo por conta de uma certa distorção visual e paradigmática causada pela globalização, e sua consequente desterritorialização, pela promiscuidade — no sentido mais amplo do termo, pela hibridização, pela violência neuronal, etc. Tudo isso resulta em um certo 'cansaço social'.

Em seguida, ele mostra que a ausência de alteridade resulta da atuação de forças ideológicas pelo igual, não no sentido de igualdade, mas sim, no sentido de homogeneização, rejeição ao diferente, ao outro; e, voltando a considerar o sistema imunológico, Han alerta que "o igual não leva à formação de anticorpos […] ao fortalecimento de mecanismos de defesa" (p. 16). Decorre daí o cansaço da sociedade, pois ainda que esta se arrogue pós-colonial em linhas globais, continua reproduzindo práticas que servem aos interesses de uma classe dominante mundial. Valoriza-se, a partir daí, o prefixo "super-": super-produção, super-desempenho, super-comunicação, super-ação, etc. Tal forma de discurso social velado promove o igual que, por sua vez, gera o que pode ser chamada de 'baixa imunidade neuronal' ou "violência neuronal" e, por conseguinte, de "esgotamento, exaustão, sufocamento, excesso de positividade, etc." (p. 17). Decorre do anteriormente exposto, a dificuldade da sociedade em aceitar, em conviver com o outro, o não-igual, o diverso, o diferente. Este é visto como um vírus a ser combatido e eliminado a fim de que se mantenha a positividade social.

Foucault aborda em sua obra, entre outros temas, a questão da sociedade da disciplina. Han, por outro lado, apresenta um contraponto ao salientar que a sociedade atual substitui a ênfase na/pela disciplina foucaultiana pelo desempenho e produção/produtividade, e a caracteriza

como a era do *Yes, we can!*. Este último já assimilado pelo inconsciente social e que se infiltra com muita facilidade no mais recôndito da sociedade, uma vez que esse é fluida, líquida, movediça, como pressupõe a teoria baumaniana. Há aqui uma mudança de paradigma social que, por sua vez, contribuirá para o *burnout* neuro-social. Ou, como postula Han: "O homem depressivo é aquele *animal laborans* que explora a si mesmo e, quiçá deliberadamente, sem qualquer coação estranha. É agressor e vítima ao mesmo tempo" (p. 28). Trata-se, ironicamente, de uma certa auto-escravidão nesta nova ordem econômica, apresentada em seus primórdios por Chaplin em sua obra "Tempos Modernos". E é justamente esse auto-flagelo que cansa e/ou adoece psiquicamente a sociedade presa a uma certa "liberdade paradoxal" (p. 30).

Para meu espanto, Han passa a descrever uma das consequências desse cansaço social comparando-o ao princípio de multitarefas dos animais, ou seja, eles precisam comer, caçar, copular, vigiar a prole e o (a) parceiro (a), etc. Tudo por uma questão de sobrevivência. Han, então, compara a dinâmica social moderna ao selvagem sistema de vida dos animais — não são capazes, por serem multitarefas, de aprofundar-se em nada, de desfrutar contemplativamente de nada. Em outras palavras, sua atenção é facilmente dispersada e seu foco rápida e constantemente redirecionado. Diz Han que isto é "pura inquietação [que] não gera nada de novo. Reproduz e acelera o já existente" (p. 34).

Em outro momento do ensaio, Han busca no proposto por Hannah Arendt um apoio para seus pressupostos. Ela fala da sociedade do trabalho e suas consequências. Ele retoma o conceito de *animal laborans.* Dessa vez, ampliando-o e valendo-se de outro prefixo, o "hiper", o autor destaca que este *animal laborans* é hiper-ativo, hiper-neurótico, hiper-transitório, hiper-narcisista e, paradoxalmente, somos hiper-desnudos e hiper-nudofóbicos ao mesmo tempo. Ou seja, apreciamos a hiper-exposição social e, inversamente, a abominamos. Excluímos e somos

excluídos, somos "mortos-vivos […] prisioneiro e vigias, vítimas e agressores" (pp. 46-47).

Sob o subtema **Pedagogia do Ver**, Han retoma a ideia de "cultura distinta" em Nietzsche e a explica, numa linguagem poética, ao dizer que precisamos "aprender a *ver*, ou seja, habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si, ao olhar demorado e lento" (p. 51). Trata-se de um processo meta-pedagógico, pois envolve uma mudança pragmática de comportamento, desconstruir a ideia de que o "hiper-*tudo*" produz liberdade em vez de uma mecânica social estúpida e ininterrupta. Daí, Han passa a apresentar a relação existente entre ação-consequência da positividade e negatividade, analisando alguns desdobramentos de ambas. Amarra este segmento do seu ensaio com o seguinte, apresentando uma narrativa que ilustra o que ele vem destacando ao longo de todo o seu texto, a saber, o cansaço da sociedade moderna é devido ao seu próprio *modus operandi* e conclui a narrativa: "Essa 'história provinda de Wall Street' não é uma história da 'des-criação', mas uma história de *esgotamento.* Queixa e acusação, juntas, formam a invocação com a qual se encerra a narrativa: 'Oh, Bartleby!, Oh, humanidade!" (p. 68).

Han epiloga seu ensaio contrastando as expressões '*doping* cerebral' e '*neuro-enhancement*'. Menciona que "o excesso da elevação do desempenho leva a um infarto da alma" (p. 71) e, baseando-se na obra "Ensaio Sobre o Cansaço", de Handke, Han retoma de forma bastante didática o que caracteriza, em seus diversos tipos e formas, a nossa "Sociedade do Cansaço" — a sociedade do não-para nos termos nietzscheanos, a sociedade cuja preocupação reside no *status* e visibilidade social. Entendo que a citação de Nietzsche, na obra "Humano: Demasiado Humano", referenciado na capa final da obra de Han, serve bem ao propósito de corolário para esta resenha: "Por falta de repouso nossa civilização caminha para uma nova barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto. Assim, pertence às correções

necessárias a serem tomadas quanto ao caráter da humanidade fortalecer em grande medida o elemento contemplativo".

Foi com grande interesse que li este magnífico ensaio de Byung-Chul Han. Um interesse de um resenhador socialmente cansado, não porque eu seja profunda, consciente e propositalmente afetado pelos prefixos "super-" e "hiper-" usados pelo autor, embora admita que em alguns momentos sou influenciado pela dinâmica da sociedade pós-moderna; mas, acima de tudo, sou um resenhador cansado das (in)solúveis questões sociohistóricas, culturais e políticas que nos cercam, das rasantes relações que se (des)constroem na contemporaneidade e de um certo "esforço para alcançar o vento", para parafrasear o poeta bíblico. Portanto, espero que esta resenha, e a resultante leitura do ensaio em tela, nos instigue a repensar nossos papeis e posturas sociais nesta ciranda em que estamos envoltos desde os tempos dos elos: obscurantismo-iluminismo-(pré)modernismo-modernismo e hoje — oh, hoje!

[i] E-mail do autor: rubens.ladesa@gmail.com

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

João Alexandre Alves dos Santos[i]
Universidade Federal da Grande Dourados

Estória da Bela Dona, setiético louco amor

Neste verso pouco alçado,
Tranquilo invoco a rainha
realço o voo alçado;
do mistério da rainha
o mistério do condado.

Avistado o matuto sitiante
no próprio debuxo ínfimo e hilário
mergulhado em seu jeito artilante
da arte de ignorar os ignórios.
de esboçar-se em ser pensante;

Conte-me a história, seu senhor,
Quem sabe, sabe. Quem não sabe
do mistério dos mistérios do condor,
vai buscando cansado o segredo, se assim se cabe.
do plano fundo, a rainha do amor.

Dois entrelinhados sonhos amigados.
e assanhando-se ao moço vagante,
Fartou-se, pois, da moça os olhos novados,
fitou-os, outrora, a mal costume d'antes.
intercalando-se dois que se eram amados;
Viu em – devaneio e – poço fundo a resposta errante:

"Seis e quanto mais sois? Não, não será.
A querida virtude confiante não terá.
Sei que pouco sei matutando aqui a sós,
mas sei mais que de meu bem sei,
muito mais, que matar-te-ei!"

Decidida como só ela,
os sábios lábios d'outra fera
calou a voz mais bela;
enganaram a dama, como assim quisera.

Vedes como lindos eram os lábios dela… dizia.
E o vagante,
atirou-o em pouco largo, mas fundo;
por azar errante,
sem nem pensar afundo.
ao poço geante

Essa é a estória da rainha errante,
Seu amor, em prantos n'outro mundo,
que no poço fundo o achou hostilizante.
descobriu: até mesmo o misterioso ramo profundo,
se perdido ou improfundo,
transforma a bela mais meiga dona senhoria
em assassina inconstante.

[i] E-mail do autor: xandy_brother@hotmail.com

ArReDia
Revista da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras / UFGD

Telma Maria Tafarelo Moreno[1]
Universidade Federal da Grande Dourados

Doce prisão

Amo teu viço, teu aroma
Tuas mãos por reter-me na alvura da noite
Teus olhos por me acender a chama
A palpitar-me na lembrança
O desejo de ser de ti cativa

Amo-te por me embriagar o pensamento
Num lampejo de desejo, Inundar meu coração
Obstruindo-me a consciência
Da ânsia do teu querer

Faz-me de ti prisioneira, pois Tua escrava já sou
Sou insana, sou profana
Sucumbida de desejos
Do teu viço, cativa do teu cheiro,
Refém do teu existir

[1] E-mail da autora: telma_tafarelo@hotmail.com