

VIVÊNCIA

CCHLA-UFRN

V. 8. n.º 1 — 1994

Escreveram

neste número:

Maria das Graças do Lago Borges

Nubiacira Fernandes de Oliveira

Norma Felicidade Lopes Silva

Maria Dinalva Medeiros Moraes

Carlos Alberto dos Santos

Ilza Matias de Souza

Liomar Costa de Queiroz

Maria Angélica Furtado

Marcos Antonio Costa

Ana Lúcia Henrique

Ana Graça Canan

Eládio de Almeida Barbosa

Rosângela Francischini

Vicente Vitoriano

Lindomar W. Boneti

Denise M. Takeia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Geraldo dos Santos Queiroz

Reitor

João Felipe da Trindade

Vice-Reitor

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Geraldo de Margela Fernandes

Diretor

José Lacerda Alves Felipe

Vice-Diretor

Comissão Editorial da Revista Vivência

José Lacerda Alves Felipe (editor)

Eduardo de Assis Duarte

Vicente Vitoriano M. Carvalho

Woden Madruga

José Willington Germano

Denise Monteiro Takeya

Normalização

Liana Maria Nobre Teixeira

Vivência, revista editada pela:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Campus Universitário S/N

Lagoa Nova

Natal/RN

59072-970



Editoração eletrônica: TEXTOS Informática

Vivência. UFRN/CCHLA. – vol.1, n.1 (jan./jun. 1983) – Natal:
UFRN. Ed. Universitária, 1983–

Semestral

Descrição baseada em: vol. 8, n. 1 (jan./jun. 1994).

A partir de 1990 publicada pela UFRN/CCHLA. ISSN 0104-3069.

1. Humanismo-periódico. 2. Ciências Humanas-periódico. 3. Co-
municação social-periódico.

RN/UF/Banco de Dados Geografia

CDU 130.2:3(05)



SUMÁRIO

- ILZA MATIAS DE SOUZA**
Prefácio interessantíssimo marioandradiano e prefácio clássico: o trabalho autoral de prefaciação em Paulicéia Desvairada..... 7
- LIOMAR COSTA DE QUEIROZ**
Análise de operadores argumentativos e tempos verbais em textos descritivos do Realismo brasileiro..... 23
- MARIA ANGÉLICA FURTADO DA CUNHA**
NUBIACIRA FERNANDES DE OLIVEIRA
Da lingüística imanente à lingüística da fala..... 39
- MARIA DINALVA DE MEDEIROS MORAIS**
Relações semânticas básicas: afinidades do significante e do significado..... 51
- MARCOS ANTONIO COSTA**
Lingüística aplicada - a construção de paradigmas próprios para sua operacionalização..... 65
- ANA LÚCIA HENRIQUE**
Discussão pragmático funcional sobre coesão nos discursos oral e escrito 75
- ANA GRAÇA CANAN**
Guias de avaliação e seleção de materiais didáticos: uma análise crítica..... 91

ELÁDIO DE ALMEIDA BARBOSA

Linguagem da razão e linguagem da intuição - um estudo comparativo entre a linguagem da ciência e a da tradição 113

ROSÂNGELA FRANCISCHINI

Sobre as relações entre linguagem oral e linguagem escrita 133

VICENTE VITORIANO MARQUES CARVALHO

Educação artística: sobre o status da disciplina arte na educação escolar 149

LINDOMAR W. BONETTI

NORMA FELICIDADE LOPES SILVA

Das teias do atraso à armadilha do progresso: o processo de modernização agrícola no Vale do Açu 159

DENISE M. TAKEYA

Comércio e diplomacia: o corpo consular francês na expansão comercial da França para o Brasil no século XIX 175

MARIA DAS GRAÇAS DO LAGO BORGES

A contribuição de Josué de Castro na evolução do pensamento geográfico brasileiro 193

CARLOS A. DOS SANTOS

Elementos para o perfil sociológico da geração Einstein 205

ÍNDICE ALFABÉTICO DOS AUTORES 219

**PREFÁCIO INTERESSANTÍSSIMO MARIOANDRIANO E
PREFÁCIO CLÁSSICO: o trabalho autoral de prefaciação
em Paulicéia Desvairada**

*Ilza Matias de Sousa**

* Especialista em Lingüística, Mestre em Literatura Brasileira, Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, Professora Adjunta da Cadeira de Teoria da Literatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

1. INTRODUÇÃO

2. OBJETIVOS

3. METODOLOGIA

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

PREFÁCIO INTERESSANTÍSSIMO MARCOANADRIANO E PREFÁCIO CLÁSSICO: o trabalho editorial de Jurimáris em Psicologia Brasileira

5. CONCLUSÃO

6. REFERÊNCIAS

7. ANEXOS

8. OBSERVAÇÕES

9. ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO

A perigrafia com seus constituintes - prefácio, conclusão, introdução, apêndices, bibliografias, notas de pé-de-página, enfim, toda a escrita periférica ao texto - lança a obra como mercadoria, valor de troca, CAPITAL. Estabelece laços fictícios entre autor e obra baseados em relações de propriedade literária. A apresentação de uma perigrafia bem articulada na obra é uma exigência para que o autor possa assegurar um lugar entre os seus contemporâneos e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação com os predecessores, lançar as bases de sua futura fortuna crítica.

Cabe à perigrafia a função protocolar de referências autorais que, como fala R. Barthes, "responde a exigência de uma declaração de origem e propriedade"¹. Tal mecanismo ideológico obedece a injunções econômicas, desde que a escrita foi incorporada ao modo de produção de caráter industrial e pós-industrial. O livro, transformado em objeto, como todas as outras formas de arte, inserido no valor de troca, é lançado na máquina de produção e consumo e subordinado a essas leis. A perigrafia faz a representação dessas leis. Garante o seu cumprimento.

Na perigrafia, o prefácio detém o papel capital. O prefácio está no começo do livro, colocando a relação do texto com outros textos citados sob a jurisdição do autor, cujo nome fixa um título de propriedade. O pré-fácio assinala o começo histórico deste objeto novo tão estranhável à vocação da escritura, à prática do espírito livre: o livro. Torna-se uma estratégia editorial que substitui e estimula na produção literária a VOCAÇÃO DE PRODUTOR.

O reconhecimento pelo outro (o leitor, o público, o mercado editorial, os pares) é fundamentalmente desejo do desejo do outro. Escreve-se imaginando que é aquilo o que o outro deseja. Isso passa a ser determinado por uma conformação à necessidade de consumo. Mais ou menos assim: ser consumido é ser reconhecido. Josué Montello em uma entrevista à TV MANCHETE, Programa Debate (1985) disse: "Para que você seja realmente um escritor é preciso que você faça um público". Tais palavras confirmam a afirmação de Compagnon - "Toda escrita é então uma realização do fantasma suscitado pelo simbólico de sua circulação econômica"². A circulação social da leitura dará o estatuto de vida, de nascimento à obra. Malfadada, seu destino será funesto.

O escritor está, desse modo, envolvido numa relação paradoxal instauradora da luta entre a vocação de produtor e a vocação de escritor. Há uma normatividade a cumprir para se incluir a literatura na expectativa da "normalidade" humana, sem a qual ficará estigmatizada. A ordem do desejo do

outro deve estar vinculada à lei positiva, social. Só assim terá expressão estética. Contudo, aquilo mesmo que aprisiona desenvolve também um sentimento de defesa nos prisioneiros. A liberdade clama. Estabelece-se uma espécie de lógica do cárcere: "Toda canção de liberdade vem do cárcere". Eis o que encerra o Prefácio Interessantíssimo. Nele, o poeta, refratário à dominação, reivindica um lugar para seu desvario.

Entretanto, estar fora e dentro da lei é a angústia que a ironia e a blague recobrem no prefácio marioandradiano. Este mostra-se um discurso que absorve e excreta, fazendo ceder toda idéia de fundação. O autor põe em crise a própria questão do modelo etnocêntrico gerado do Pai europeu, postulando e decidindo a sua vocação de "cantador", de rapsodo do seu país. Se há uma dívida a ser paga, é, para Mário de Andrade, com a sua gente: cantar, resumir a saga dessa gente. Esta é a verdade do escritor, independente dos ismos vanguardistas proliferantes do Modernismo dos anos 20 e 30. O seu compromisso é com seu povo, sua "tribo". Ainda que essa fidelidade implique na destilação de fel. O prefácio marioandradiano consiste, pois, num espaço votivo e vivo, enquanto o prefácio clássico é uma cerimônia, uma liturgia para a memória e comemoração da instituição da escrita. Neste sentido, tem a função positiva de impedir o desaparecimento da mesma. E a negativa de cristalizar a escrita em cânones. A citação de Forck (acima) feita por Mário de Andrade remete à rede de associações imaginárias e simbólicas em que está enlaçado o ser humano. "Toda canção de liberdade vem do cárcere" é frase - síntese do pensamento libertário do escritor brasileiro.

Neste estudo do "Prefácio Interessantíssimo", desenvolverei reflexões sobre as relações textuais de função e disfunção implícitas no prefácio marioandradiano, na medida em que se dá uma apropriação parodística do prefácio clássico, na forma da atualização de um contra-prefácio que aí estaria contido. Uma forma que parte do simbólico, da representações com valor de verdade para a virtualidade do poético na configuração do prefácio. Opera-se nisso a crítica autoral quanto à validade normativa desse tipo de discurso regulador. Há uma linha em Mário de Andrade que atrai essa criatividade: a da blague. Através, do jogo de máscaras de bufões e arlequins, o prefácio marioandradiano reclama a profusão plástica e sensível da poesia.

O trabalho de prefaciação, como um processo de autoria, traz aqui a idéia de uma construção em que o escritor busca o seu lugar de sujeito cômico de sua precariedade e provisoriade. Tudo nesse trabalho é metamorfose do olhar, do espaço, do ver, do pensar. Tudo são metamorfoses de paisagens. Lembro, aqui, Vigny que dizia: Amai aquilo que não se verá nunca duas vezes".

2. DESENVOLVIMENTO

Começo pelo fim do "Prefácio Interessantíssimo" aos poemas de Paulicéia Desvairada:

*"Poderia ter citado Gorch Forck.
Evitava o Prefácio Interessantíssimo.
"Toda canção de liberdade vem do cárcere"*. (P.I.O.C., pag. 32)

A citação do autor servirá de mote e motivo nesta leitura que faço da sua obra. Para Mário, citar Gorch seria o mecanismo suficiente. Evitaria o prefácio. Pouparia o trabalho. Mas, prefaciou o livro. Esconde-esconde se converterá aí no procedimento do sujeito que não deseja elaborar uma forma identificável e estabilizadora. O gesto duplo de negação e afirmação, coloca em movimento cataclísmico a escrita do prefácio, como letra-capital, a partir da qual se processa o investimento econômico do livro, enquanto mercadoria e enquanto objeto artístico que "cria um público capaz de compreender a arte e a beleza".³

"Todo escritor acredita na valia do que escreve." (P.I.O.C., pag. 17).

Evitar o prefácio torna-se, então, uma estratégia de fingimento e sedução: o poeta finge a sua liberdade para o leitor, que entra na "brincadeira". O fingimento é um mecanismo autoral driblador da censura, a qual exerce no interior do texto uma espécie de regulamentação alfandegária, instituída com a perigrafia do texto.⁴ Não é o poeta um contrabandista? Ele introduz a "droga", o elemento perigoso, o desvario, a mercadoria proibida num espaço discursivo com usos estabelecidos: *"Sou contrabandista! É contrário à lei da vacina obrigatória"*. (P.I.O.C., pag. 28)

Na clausura argumentativa e racionalizante em que se constitui o prefácio clássico, Mário de Andrade propõe o trabalho da prefaciação como um duplo discurso de destruição/criação. Um contradiscurso, de perda da normatividade, da queda da língua. Será este o discurso da vocação do poeta ou do louco, a partir do qual se recuperarão as vozes apagadas e excluídas. Multiplicando-as no espaço poético, o autor tentará re-conquistar a variedade de percepções e de linguagens. Fala-se a torto e a direito no "Prefácio interessantíssimo. Exerce-se uma loquacidade bizarra para a contenção introdutória do prefácio *"... julguei mais conveniente apresentar-me como louco."* (P.I.O.C., pag. 15)

Sob essa aparência extravagante, o autor substitui a lei textual pela "folie". O humor febril ganha o sentido da alegria nietzschiana, desconstrutora, destruidora de valores.⁵ O ato da "folie" propõe-se como refutação do valor de verdade dos sistemas lógicos e racionalistas de conhecimento, de que a cultura ocidental fez-se a legitimadora, ante o pretensão primitivismo dos bárbaros do Novo Mundo.⁶ "Deitar por terra", abalar os fundamentos da crença nesse mundo ocidental como o verdadeiro mundo - arruinar e retirar esse valor de verdade, consolo da Razão, é uma tarefa para um louco, desde que ele próprio está possuído desses valores, alimentado pela farsa ocidental:

"Agora o mundo parece sem valor..." (Nietzsche; grifo do autor).⁷

O louco, o poeta, o "doce bárbaro" são os desconsolados da razão e da verdade. No solo onde habitam, a história e a mentira se associam. O discurso ex-cêntrico revela a natureza da história como mito, ficção, fingimento - A história é a "história da mentira" (Nietzsche). Esse reconhecimento abala os discursos fundadores, Disfuncionaliza os guias de leitura. Desmonta as sustentações conferidas à perigrafia do texto como o lugar em que o autor faz a sua entrada na lei, a fim de vender, ser lido e legitimar sua produção. O gesto parodístico permite que o discurso reflita-se sobre si mesmo e se torne instrumento e estratégia de que o autor pode se valer para encetar o jogo livre da literatura. O novo solo do prefácio, em Paulicéia desvairada, é um solo para todos e para ninguém. Nele, o poeta é andarilho, com sua arte de TROVAR. A sua profissão: TROVADOR. Profissão escolhida para "encontrar" e reunir o seu povo, sua tribo sob a magia do canto das utopias libertárias.

"... novo Anfião moreno e caixa - d'óculos, farei que as próprias pedras se reunam em muralhas à magia do meu cantar. E dentro dessa muralha esconderemos nossa tribo". (P.I.P.C., pag. 30).

E aí será desenhada a geografia do "pays de fiel" e de "d'or", o outro lugar, a terra incógnita a descobrir. Citar e recitar consistirá no procedimento dessa construção poética do prefácio. E essa liberdade será a única condição do funcionamento alegre, gaio, da instituição discursiva do prefácio.

"... sob essa extravagância aparente havia qualquer coisa por compreender." (P.I.P.C., pag. 16)

O autor toma a palavra de outros e empreende a demolição das estruturas simbólicas do prefácio clássico, portador de regras que contribuem para a mistificação da linguagem do poder. O discurso hipócrita e repressivo do prefácio clássico visa a censurar sub-repticiamente a leitura, a definir posições de autoridade. Dos escumbros, que resultam do empreendimento paradoxal do autor, estando dentro e fora do cárcere textual, ecoam as vezes do desvario do poeta. Disseminam-se palavras sem herdeiro legítimo. As funções sociais da perigrafia textual são ficções sociais. Um espaço de jogo. Circo. "Meneur de jeu", o poeta coloca questões àqueles mesmos que se podem reconhecer como pais, no país de "fiel" e "d'or".

"As palavras fazem o amor", diz Breton. E essa relação erótica provém da máquina abstrata do pensamento que o corpo poético encarna. O projeto criador do imaginário "abre-se num jogo infinito de imagens". (Bachelard)

Então:

"Parece que o leitor é chamado a continuar as imagens do escritor; ele sente-se em estado de imaginação aberta, recebe do escritor a plena permissão de imaginar".⁸

O autor mesmo permite-se não apresentar justificativa sobre suas posições, idéias, citações. Discute a conformidade à lei textual de autoria e à editorial que o prefácio exige. Interroga sobre a sua validade no livro. Questiona a ordem da causalidade prevista na organização do discurso introdutório com referência ao "corpo" do texto. Sob o ritmo do imprevisível, da comoção, do caos, o prefácio, recebe uma investidura de ornamento, na medida em que toca nos fundamentos simbólicos que justificam o seu funcionamento clássico.

"Sobre a ordem? Repugna-me, com efeito, o que Musset chamou:

'art de servir à point un dévouement bien cuit'". (P.I.P.C., pag. 21)

Traçar caminhos definitivos: pura garantia de ilusão, pois "Acontece que o tema às vezes descaminha" (id. ib.). Logo, o "prefácio interessantíssimo" promove a negação do prefácio como bússola. A decantada eficácia introdutória, iluminando o leitor pelos corredores do texto, traduz um universo de pressupostos, de censuras de lacunas. O prefácio marioandradiano opera justamente nesse espaço lacunar, no processo inconsciente. Expõem-se, assim, a inabilidade, a ineficácia, o absurdo de um discurso da normatividade como entrada para a leitura, roteiro para o leitor.

"Este prefácio, apesar de interessante, inútil."

"Alguns dados. Nem todos. Sem conclusões. Para quem me aceita são inúteis ambos. Os curiosos terão prazer em descobrir minhas conclusões, confrontando obras e dados. Para quem me rejeita trabalho perdido explicar o que, já antes de ler, já não aceitou." (P.I.,P.C., pag. 13)

O prefácio marioandradiano faz-se duplo trabalho: 1. uma autêntica criação do inconsciente, em que concorreriam signos da mitologia pessoal do autor e os da tradição popular. Contaminação, hibridismo, sincretismo são mecanismos dessa criação íntima e pública, pessoal e coletiva; 2. destruição e sepultamento do discurso purista e etnocêntrico do PAI europeu. Portanto, o "prefácio interessantíssimo", escancha o simbólico. Permite o "retorno do recalçado": o fato de saber-se também destinado à morte, a ser letra morta. Isso põe em aberto o funcionamento paradoxal das ficções sociais como máscara e desmascaramento. Liberdade e clausura. O poeta e o leitor deslocam-se permanentemente nessa superfície deslizante. A necessidade da lei (e da ordem textual) e a possibilidade caótica que o desejo do poeta desencadeia dão-se na mesma instância: na linguagem do homem, como um sistema de relações, de trocas, de signos.

Hegel dizia que a história surge como a possibilidade de efetivação da liberdade, à proporção que as paixões humanas desorientam os saberes racionalizadores do real. O mesmo pode ser dito de toda produção humana. O prefácio é cárcere de onde surge a canção de liberdade de Mário de Andrade.

O prefácio - escreve Voltaire - "é uma prece aos mortos mas não os resuscitará".⁹ No sistema coerente e racional da organização discursiva do prefácio clássico, a escrita é transformada em assassina, aquela que dá à morte todos os sujeitos da escritura - uma "morte em efígie", com sua suposta neutralidade e objetividade¹⁰. Mas, enterrados os mortos, procede-se ao trabalho de luto que implica na aceitação da perda, na busca incessante de substitutos, para se dizer, então, "a vida continua". O prefácio interessantíssimo desenvolve esse trabalho de luto. Coloca o reconhecimento da perda e se abre para outras possibilidades criadoras, para o projeto de um objeto poético a ser construído, de um sonho de "mobilizar sua tribo sob a magia de seu canto".

Introduzindo a palavra da "Tribo", re-apropriando-se dela, instaura a nova palavra, o neologismo no lugar da lei: DEVAIRISMO. Inserindo-se na noção do prefácio hegeliano, como o "lugar de luta pelo reconhecimento", isto é, o lugar da instauração do desejo de reconhecimento, onde o sujeito se articula face à história e articula sua própria história pessoal, Mário de Andrade instala a teia de seu discurso entre os vários discursos emprestados. A intertextualidade torna a

linguagem múltipla. O prefácio constrói-se como uma superfície crispada por significações subterrâneas, na obra marioandradiana:

"Prefácio: rojão do meu eu superior.

Versos: paisagem do meu eu profundo."

(P.I., pag. 28)

Enquanto produção consciente, espaço de repressão e cerceamento, o prefácio, em sua função reguladora, torna-se o próprio feitiço virado contra o feiticeiro, um filtro enfeitiçador. Veneno espalhado no lugar hierárquico do discurso. O dito contém o seu contra-dito. O trabalho silencioso e oculto do inconsciente mina as sólidas paredes da prisão textual, permitindo a encenação da loucura, abrindo caminho ao disfarce, através da ironia e da blague. Objeto contraditório, paradoxal, o prefácio interessantíssimo é, nessa medida, inútil, porque está inscrita entre suas paredes sua própria negação.

"Mas todo este prefácio, com todo o disparate das teorias que contém, não vale coisíssima nenhuma." (P.I. in P.C., pag. 31)

O "sentido subentendido" é o sentido que Mário de Andrade busca no outro, no habitante do Reino do Pindorama, no vazio deixado pela cultura de importação: estabelecer uma cultura da "Tribo" na falha deixada pelo colonizador. Esta é, aliás, uma obsessão do escritor latino-americano. E Mário de Andrade parece reconhecer a clivagem do sujeito nessa demanda de identidade; parece estar ciente do logro e do risco de cair na cilada de ser apenas projeção do sonho do Outro, o colonizador amado e odiado. A apropriação será o recurso cultural de todas as gerações literárias latino-americanas. Ela dá a prova da existência destas e de sua identidade mesmo que apenas embrionária. Nunca acabada. Apropriar-se do outro é duplamente reunir e dispersar as marcas do reconhecimento. Reconhecimento não de um sujeito único, uno, mas de um sujeito composto de outros - uma coleção de outros - um sujeito coletivo.

A fala do "eu superior" é abafada pela resposta do outro, do "não-eu", do simulacro do contrabandista, do mascarado. O discurso do prefácio interessantíssimo resiste à função asséptica do prefácio clássico¹¹. Absorver incertezas, futilidades, tolices, tagarelice. Ali, verdades e pseudo-verdades confundem-se. O Prefácio Interessantíssimo é um rito de morte e de vida, de amor e repulsa. Eros, Anteros e Tânatos encenam miticamente essas forças de representação em conflito.

*"A Repulsa tudo destrói e divide, enquanto
o Amor tudo une, graças ao comum desejo!" 12*

Já os pré-socráticos falavam desse teatro de sentimentos movendo a criação. A invenção marioandradiana inscreve-se nos projetos autorais que fazem uma reflexão sobre o discurso. Levantam as armadilhas que este contém. Descubrem seus "pés de barro":

"Leitor: Está fundado o Desvairismo."

[...]

"E está acabada a escola poética

Desvairismo.

Próximo livro fundarei outra." (P.I., P.C., pag. 31)

Registro dessa cerimônia, o prefácio interessantíssimo (des)vincula. O discurso marioandradiano ganha um novo ser que poderíamos descrever recorrendo às idéias pré-socráticas quanto à constituição ontológica do sujeito e do objeto do conhecimento:

*"Duplo será o meu discurso: como o uno
cresce fundado no múltiplo, assim, o
múltiplo se produz pela divisão do uno" 13*

Invenção de um escritor que vira e revira as páginas da história literária, reprova e reinvestiga um passado que deve ser lido como ficção, criação da LETRA: esse é o prefácio interessantíssimo. É o mocho, pássaro da morte, e também a fênix renascida. É uma luta desvairada pela vida e pela morte simbólicas.

Obrigado a forjar sua imagem social de autor, o poeta/arlequim arrisca um investimento de concorrência e conflito contra os modelos, fazendo uso deles como citação às vezes infiel ou irreconhecível. O filho transforma-se, desfigura-se, disfarça-se ao ponto do PAI não o reconhecer enquanto tal. Impossível a relação "tal pai, tal filho", pois no seu percurso o espelho desloca-se, deslocando a imagem incessantemente. Parafraçando Heráclito: a imagem nunca é a mesma imagem. A modernidade usará largamente desse procedimento. Articulado aí, o prefácio marioandradiano mostra a crise da representação, da correspondência entre o múltiplo e o uno, que se deflagra. A representação é exposta no seu ser de representação, reproduzida "n" vezes pela máquina sócio-econômica.

Apresentando-se como louco, o poeta desautoriza o discurso do prefácio clássico, des-capitaliza-o. Interpela-o enquanto lugar social da escrita. Mais do que dar coordenadas de modo de leitura para Paulicéia Desvairada, ele vive, experimenta uma meta - a de ser o cantor da liberdade, cantor de um cancionero feito da contribuição de todas as assimilações, em que os limites entre o erudito e o popular, o estrangeiro e o nacional se apagam para dar lugar à expressão livre da arte.

O assimilador por excelência, Mário de Andrade diz:

*"Sinto que o meu copo é grande demais
para mim, e ainda bebo no copo de outros."*
(P.I., P.C., pag. 22)

Tal como acontece no texto de Êsquilo, Choephorae, o escritor paulista, "fingindo a fala do parnaso, imitando a língua e o sotaque dos Fócios", burla a Lei do Pai e cumpre seu projeto libertário. Neste prefácio, postulando as "palavras em liberdade" (pag. 22), Mário de Andrade rompe as próprias fronteiras entre teoria e ficção que é o próprio questionamento entre história (o sério?) e ficção (a blague):

*"Sei construir teorias engenhosas.
Quer ver?"* (P.I., P.C., pag. 22)

Suas reivindicações de liberdade são aquelas faladas pela "retórica" da alma coletiva. Nem passadista, nem futurista, Mário de Andrade é um espírito livre que faz da escrita a proclamação de um povo com o qual se sente profundamente ligado não por laços de consangüinidade, mas por solidariedade, comunhão de "alegrias, sofrimentos, ideais" (pag. 30). A alma coletiva clama em sua escrita. Em carta para Pedro Nava, ele escreve:

*"... Alguma coisa há de ficar.
Não eu porque isso não tem impor-
tância nenhuma pra mim, te juro,
que pode me incomodar agora que
em 1978 alguém diga que tive va-
lor? Si isso não adianta nada
prá minha vida pessoal que é a
única coisa respeitável que a
gente possui de si para si? mas
alguma coisa mais importante
que a minha possível importân-*

*cia futura tenho certeza que
ficará e em que tive minha
importância: a vida de todos
pela qual não sei porque
mistério imenso a gente se
sacrifica amando sem querer.
Digo amando mesmo, amando
de corpo, amando de amizade
ou amando de amor, mas
amando com sentimento de dentro
do corpo e não invenções de
ideal de espírito. Não é por
nenhum ideal de Brasil
futuro que estou me sacrificando
não, é porque gosto mesmo de
gente e porque gosto, trabalho,
mesmo que não queira, sem-
pre matutando nessa gente."*¹⁴

Depois da confidência do poeta que é também uma declaração de amor, resta a mim, leitora, calar e escutar esta canção de liberdade do escritor apaixonado, noivo de sua gente, de sua "Paulicéia":

*"Paulicéia, minha noiva... Há
/matrimônios assim...
Ninguém os assistirá nos jamais!"*

3. CONCLUSÃO

O prefácio mariandradiano recusa-se à mesmidade textual. Nega-se como repetição, reedição do texto poético ao qual se liga. Reivindica a liberdade de ser outro texto, instaurando-se como texto diferido, surgido de um momento diferenciador. Extrai discursos de discursos:

*"Sinto que o meu copo é grande
demais para mim, e inda bebo
no copo dos outros."
(P.I.O.C., pag. 22)*

Teoria e história são aí reveladas como discursos de apropriação textual. Dilui-se a noção dicotômica de discurso do real e discurso da ficção:

"Este Alcorão nada mais é que uma embrulhada de sonhos confusos e incoerentes." Não é inspiração provinda de Deus, mas criada pelo autor.
(P.I.P.C., pag. 14/15)

Negação da origem, negação da propriedade, negação do livro como valor de troca, o prefácio interessantíssimo instala a palavra livre e criadora. Do "interior da clausura", a escrita realiza o seu vôo.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Citado por Leyla Perrone - Moisés em nota de-pé-página in **Texto, Crítica, Escritura**.
- (2) COMPAGNON, Antoine. **La seconde main où le travail de la citation**. Paris: Seuil, s/d.
- (3) Veja-se para a questão da arte na sociedade capitalista a PARTE II - **O destino na Arte sob o Capitalismo**. In. **As idéias Estéticas de Marx**, numa leitura recuperadora do marxismo estético feita por ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968.
- (4) COMPAGNON, op. cit.
- (5) NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre o Nihilismo e o Eterno Retorno in Obras Incompletas**, 1978.
- (6) Reporto ao ensaio de SANTIAGO, Silvano - "O Entre-lugar do Discurso Latino-Americano" in **Uma Literatura nos Trópicos**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1978.
- (7) NIETZSCHE, 1978.
- (8) BACHELARD, 1978.
- (9) Apud COMPAGNON, op. cit.
- (10) SENRA, Ângela. "**Paixão e Fé**", (Fragmentos da dissertação de Mestrado). **Ensaios de Semiótica**, nº 6, Departamento de Linguística e Teoria da Literatura, UFMG, 1981.
- (11) Confirma-se o item "La fosse Aseptisante", COMPAGNON, op. cit.
- (12) AGRIGENTO, Empédocles de. **Filosofia Grega Pré-Socrática**. Seleção de textos, tradução e aparato crítico de Pinharanda Gomes. Lisboa, Guimarães & Cia. Editora, 1973.
- (13) Idem, ibidem.
- (14) ANDRADE, Mário. "Carta V". in: **Correspondente Contumaz: Cartas a Pedro Nava**, 1982.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRADE, Mário. **Poesias Completas**. 4a. ed. São Paulo: Editora Martins, 1974.
- _____. **Correspondente Contumaz: Cartas a Pedro Nova, 1925 - 1944**.
Mário de Andrade: edição preparada por Fernando Rocha Peres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- COMPAGNON, Antoine. **La seconde Main: où Le Travail du citation**. Paris: Seuil, s/d.
- BARTHES, Roland. Apud PERRONE - MOISÉS, Leyla. **Texto, crítica e escritura**. São Paulo: Ática, 1978. (Ensaio, v. 45)/
- BACHELARD, Gaston. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Coleção **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- CAMPOS, Maria Helena Rabelo et MENDES, Nancy Maria Mendes (organizadoras). **Ensaio de Semiótica**. Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura. Faculdade de Letras da UFMG, Departamento de Linguística e Teoria da Literatura, MG, 1981.
- FREUD, Sigmund. **El Malestar en la Cultura**. Madrid, Alianza Editorial, 1973.
- _____. **Chiste e sua relação com o Inconsciente**. Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda., 1976.
- GOMES, Pinharanda. Seleção de textos, tradução e aparato crítico de **Filosofia grega pré-socrática**. Lisboa, Guimarães e Cia. Editores, 1973.
- LIMA, Luiz Costa. **Mimesis e Modernidade. Formas das sombras**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1980.
- NIETZSCHE, F.W. Seleção de textos de Gerard Lebrun, Coleção **Os Pensadores**, São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- PERRONE-Moisés, Leyla. **Texto, Crítica e escritura**. São Paulo: Ática, 1978, (Ensaio, v. 45)/
- SANTOS, Laymert G. dos. **Alienação e Capitalismo**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1982.
- SANTIAGO, Silvano. **Uma Literatura nos Trópicos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- SENRA, Ângela. "Paixão e fé". (fragmentos da dissertação de mestrado). **Ensaio de Semiótica**, no 6, Departamento de Linguística e Teoria da Literatura. Belo Horizonte: 1981.
- TELES, Gilberto Mendonça, **Vanguarda Européia e Modernismo Brasileiro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias Estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1968.

ANÁLISE DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS E TEMPOS VERBAIS EM TEXTOS DESCRITIVOS DO REALISMO BRASILEIRO

Prof.^ª M.S. Liomar Costa de Queiroz

Prof assistente II-DLET - CCHLA - UFRN

Vivência, Natal, v. 8, n.1, p.23-38, jan/jun. 1994

ANÁLISE DE OPERADORES ARGUMENTATIVOS E TEMPOS
VERBAIS EM TEXTOS DESCRITIVOS DO REALISMO
BRASILEIRO

Prof. M. S. L. Costa de Queiroz
Prof. associado II - DCA - UFRN

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 23-38, jan/jun. 1994

I - INTRODUÇÃO

A análise de operadores argumentativos e tempos verbais em textos descritivos extraídos do movimento literário: Realismo, deve-se ao intuito de demonstrar que, mesmo sendo nosso corpus: descrições objetivas da realidade, o narrador, ao tentar evitar a subjetividade, passa, através da caracterização das personagens, a sua intenção, o que faz a descrição deixar de ser objetiva e passar a ter um caráter subjetivo.

Este trabalho demonstra, com base em alguns princípios teóricos, que a argumentatividade, quer dizer, "busca da persuasão de um auditório (alocutário) pelo locutor" (Apud Guimarães, 1987:24) está presente nos textos selecionados, ao mesmo tempo em que a intencionalidade e a ideologia, também como qualidades da linguagem, necessariamente, farão parte da análise. Observaremos, através da aplicação dos princípios apresentados, a importância dos operadores argumentativos¹ e dos tempos verbais² em textos, no nosso corpus, descritivos.

O trabalho, em sua totalidade, consta de oito textos de quatro obras de autores brasileiros:

Memórias Póstumas de Brás Cubas e Dom Casmurro, de Machado de Assis, O Mulato e O Cortiço, de Aluísio de Azevedo, selecionados de maneira aleatória, mas que apresentam, satisfatoriamente, descrições tecidas com a presença de alguns operadores argumentativos. Sendo que, neste primeiro momento, apresentaremos apenas os quatro textos de Machado de Assis, referentes às obras citadas acima, e, em um segundo momento, os textos de Aluísio de Azevedo.

Foi estruturado, predominantemente, com base no livro Argumentação e Linguagem de Ingedore G. V. Koch, partindo de um conjunto de hipóteses, como:

- a argumentatividade é uma qualidade inerente à linguagem humana;
- todo texto veicula uma intencionalidade e uma ideologia; a neutralidade em um texto é apenas um mito;
- os Operadores Argumentativos são responsáveis pela tecitura do texto;
- os tempos verbais distribuídos em Mundo Comentado e Mundo Narrado, entendendo-se "mundo" como possível conteúdo de uma comunicação lingüística, de acordo com a atitude comunicativa do falante;
- uma análise MORFO-SINTÁTICA E/OU SEMÂNTICA E/OU PRAGMÁTICA não abrange a lacuna que a SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA OU MACROSSINTAXE DO DISCURSO, denominação dada

por Koch, preenche com o objetivo de "dar conta daquilo que segundo o enunciado é feito pela fala"(Ducrot, 1984:164), tomando por base o princípio de que todo enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação.

As etapas, a serem seguidas, vão corresponder à localização dos elementos encarregados pela argumentatividade nos textos selecionados; análise desses elementos com base nos princípios teóricos levantados e relevância desses elementos no estudo de um texto.

Antes de iniciarmos a análise de nosso corpus, achamos necessário ressaltar a importância da vinculação dos textos selecionados à totalidade de suas obras, mas sem uma delimitação não seria possível atingirmos nossos objetivos.

Assim, esperamos que nossa análise não sofra nenhum prejuízo pela falta de anterioridade e continuidade dos textos escolhidos, já que não estamos analisando frases isoladas.

O nosso autor é bem representativo do movimento literário em questão:

Machado de Assis, como marco inicial do Realismo no Brasil, com a obra Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881), representa a fase pós-romântica, que o leva a fazer uma literatura considerada objetiva, racional, detalhista, onde o autor tenta se colocar numa posição de distanciamento em relação às obras.

Através de nossas análises, vamos verificar até onde vai a dita imparcialidade do Realismo, já que acreditamos não haver neutralidade em um texto.

II - ANÁLISE DE TEXTOS

Apresentaremos os nossos comentários analisando o primeiro e o segundo textos da obra Memórias Póstumas de Brás Cubas e o terceiro e quarto textos da obra Dom Casmurro, ambos de Machado de Assis e do movimento realista brasileiro.

Memórias Póstumas de Brás Cubas - Machado de Assis.

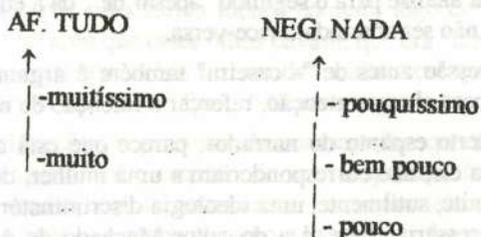
1º TEXTO

"...Minha mãe era uma senhora fraca, de pouco cérebro e muito coração, assaz crédula, sinceramente piedosa, - caseira, apesar de bonita, e

modesta, apesar de abastada; temente às trovoadas e ao marido". pág. 58.

Temos a descrição de uma mulher, que é mãe, onde pelo uso de palavras como "fraca", "pouco" em "pouco cérebro" e "muito" em "muito coração", já dá para sentir a ideologia que se quer passar a respeito dessa mulher, especificamente, mas que observamos, são traços que tentam estender a muitas mulheres, de que mulher só tem coração e não intelecto, de que é tola, crédula, piegas, frágil, daí a expressão ideológica "sexo frágil".

O emprego da expressão "pouco", indicando o sentido da negação, e o "muito" da afirmação, é, significativamente, argumentativo, como podemos visualizar:



A escala argumentativa³ está mostrando que:

"muito coração" = muitíssimo coração, TODA coração. "pouco cérebro" = pouquíssimo cérebro, NADA de cérebro. A ideologia machista é, ironicamente, apresentada no final do texto, quando é dito que ela é "temente às trovoadas e ao marido", isto é, tem temor do próprio marido, o homem como seu superior, apesar da relação próxima, real, diária com este, relação esta que não ocorre com "trovoadas", fenômeno da natureza, ocorrência natural como é a chuva e que não deveria causar temor, como também o seu próprio marido, nem estarem relacionados entre si. Talvez dessa relação pudéssemos estabelecer o seguinte paralelo:

MULHER = SER INFERIOR

HOMEM = SER SUPERIOR

↑
muito coração;
cascaira;
temente;
assaz crédula;
sinceramente piedosa.

↑
muito cérebro;
mundano;
destemido.

O narrador não diz simplesmente que ela é "crédula", "piedosa", mas resolve acoplar os advérbios "assaz" e "sinceramente", respectivamente, para reforçar a veracidade dela ser crédula e piedosa.

Os advérbios "assaz" e "sinceramente" estão ambíguos, não dá para determinar se o narrador está apenas caracterizando a personagem ou se está também avaliando-a, o que nos levaria a classificar esses advérbios como atitudinais.

É muito discriminador o uso da expressão "apesar de": "-caseira, apesar de bonita, e modesta, apesar de abastada".

Quer dizer, a idéia, a mentalidade de que ser caseira implicaria, certamente, em ser feia, logicamente ser bonita, deveria implicar em não ser caseira e sim mundana. A mesma análise para o segundo "apesar de", dá a entender que ser modesta implicaria em não ser abastada e vice-versa.

O uso do travessão antes de "- caseira" também é argumentativo, pois está sendo empregado para chamar atenção, reforçar a intenção do narrador.

Sente-se um certo espanto do narrador, parece que está admirado com características que, para ele, não corresponderiam a uma mulher, dona de casa. Toda a descrição transmite, sutilmente, uma ideologia discriminatória, em relação à mulher, que, não necessariamente, é a do autor Machado de Assis, mas que deveu refletir a ideologia da sociedade de sua época.

Quanto ao único verbo do texto, está no Pretérito Imperfeito, tempo do segundo plano, pano de fundo da narrativa, um dos tempos zero do mundo narrado, tempo sem perspectiva e servindo ao não engajamento do narrador, tempo esse que foi ganhando espaço no Realismo.

Memórias Póstumas de Brás Cubas - Machado de Assis.

2º TEXTO

"...deixou-se ficar a olhar para mim, com os grandes e belos olhos, que davam uma sensação singular de luz úmida; eu deixei-me estar a vê-los, a namorar-lhe a boca, fresca como a madrugada, e insaciável como a morte. A beleza de Virgília tinha agora um tom grandioso, que não possuía antes de casar. Era dessas figuras talhadas em pentélico de um lavor nobre, rasgado e puro, tranqüilamente bela, como as estátuas, mas não apática nem fria. Ao contrario, tinha o aspecto das naturezas cálidas, e podia-se dizer que, na realidade, resumia todo o amor. Resu-

... mia-o sobretudo naquela ocasião em que exprimia mudamente tudo quanto pode dizer a pupila humana". pág. 135.

O texto, a partir de onde selecionamos, inicia com o verbo deixar: "deixou-se ficar a olhar", (grifo nosso) que é reempregado mais adiante através do discurso direto: "eu deixei-me estar a vê-los" (grifo nosso), transmitindo a sensação de entrega, de envolvimento, de falta de controle, pois a atração entre os personagens é que está determinando o comportamento de ambos, conotação essa, claramente, romântica, subjetiva e não realista.

O narrador, para descrever os olhos da personagem Virgília, em primeiro plano colocou os adjetivos, caracterizadores, seguidos do caracterizado, olhos: "grandes e belos olhos". A topicalização dos adjetivos não é gratuita e sim intencional, optando por uma forma menos comum, logo de maior força argumentativa, como a sensação que esses olhos davam, que era "uma sensação singular", ou seja, especial, particular e "de luz úmida" e não seca, que não combinaria com a sensação de frescor da "bôca, fresca" da personagem.

A utilização do processo da comparação, que é argumentativo, porque passa a visão individual a respeito do ser comparado, fez-se através de imagens que não são condizentes, freqüentemente, com um texto realista: "a bôca, fresca como a madrugada, e insaciável como a morte" (grifos nossos). A boca consumia como a morte consome a vida de um ser.

Vemos, em seguida, o emprego do "agora", que transporta o texto para o mundo comentado, dando uma certa tensão. O que não ocorre com a maioria dos verbos do texto, devido encontrarem-se no Pretérito perfeito, tempo do primeiro plano, pois apresenta as ações da narrativa e no Pretérito Imperfeito, tempo do segundo plano, que funciona como pano de fundo da narrativa. São os tempos zero do mundo narrado, tempos sem perspectivas, tendo apenas o "Possuira", Pretérito Mais-que-Perfeito, indicando perspectiva do tipo retrospectão. Essas diferenças de plano dentro da mesma situação comunicativa caracterizam relevo, segundo Weinrich. No mundo narrado não existe comprometimento do narrador, devido à distância da situação comunicativa e nós, leitores, devemos receber a descrição como relato, mas não somos obrigados a relacionar os tempos do mundo narrado com o tempo passado, porque esse é indiferente ao tempo cronológico.

Ainda sobre o "agora", notamos que está como marco entre o período anterior e o posterior ao casamento. E pelo "tom grandioso" que a beleza de Virgília passa a apresentar após o casamento, poderíamos, quem sabe, fazer duas leituras: A primeira, quanto à ideologia machista difundida de que o casamento é um acontecimento necessário, benéfico e quase único para a mulher, principalmente no século passado, que é o da obra em questão, onde a mulher era muito

mais pressionada pela sociedade para esse fim. A segunda, em direção contrária, querendo reconhecer maior amadurecimento da mulher após o casamento, as formas físicas que passam por transformações, naturalmente.

Virgília é comparada a estátuas "em Pentélico", referência ao "mármore do monte Pentélico, em Atenas, apreciadíssimo pelos escultores", (Ferreira, 1975:1304) "de um lavor" e não, simplesmente, trabalho, "nobre, rasgado, puro, tranqüilamente bela". Observamos que o tipo de comparação feita é com o propósito de dar relevância à personagem. Daí percebemos a preocupação que o narrador teve quanto às inferências que poderíamos fazer em termos de qualidades que não enalteceriam a personagem, devido ser comparada a uma estátua, como a inércia, a falta de sentimento, a beleza fria, morta; etc. Então o narrador recorre, rapidamente, ao operador argumentativo por excelência, segundo Ducrot, o MAS, para frustrar nossa expectativa e ressalta: "...como as estátuas, mas não apática nem fria". E ainda reforça com outro operador argumentativo "ao contrário", polifônico⁴, que está correspondendo ao MAS e que está se opondo a uma voz que considera a personagem como estátua, logo, marcada por qualidades de estátua, já enumeradas: "Ao contrário, tinha o aspecto das naturezas cálidas, e podia-se dizer que, na realidade, resumia todo o amor" (grifos nossos). Quer dizer, Virgília tem vida, sentimentos, paixão, características de pessoa.

Acreditamos que, intencionalmente, a seleção lexical se repete de uma maneira ou de outra, isto é, dentro da mesma categoria gramatical ou não, como palavras de mesma família lexical, entre outras, tendo como princípio básico o relacionamento semântico entre as palavras de cada grupo ou entre os dois campos semânticos (a área coberta, no domínio da significação, por uma palavra, ou por um grupo de palavras da língua. (Dubois et alii, 1973:535) que formalizamos opondo um ao outro, e que temos a predominância de um sobre o outro, ou seja, vida sobre apatia, que faz o narrador salientar as características de ser humano (vida) sobre as de estátuas (apatia):

VIDA

- Olhar, olhos, pupila, luz, vê-los;
- Grandes, grandiosos, singular;
- Boca, insaciável;
- Belos, beleza, bela;
- Não apática, nem fria, naturezas, cálidas, humana.

APATIA

- Deixou-se, deixei-me;
- Figuras, estátuas, pentélico, mudamente, ranqüilamente, morte.

Concluída a análise desse texto, achamos que a personagem Virgília basta por ela mesma, pois "Resumia-o (o amor) sobretudo naquela ocasião em que exprimia mudamente tudo quanto pode dizer a pupila humana". (grifos nossos). Como diz o dito popular "os olhos falam mais que o coração".

Dom Casmurro - Machado de Assis

3º TEXTO

"Os cabelos grossos, feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma à outra, a moda do tempo, desciam-lhe pelas costas. Morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina e o queixo largo. As mãos, a despeito de alguns ofícios rudes, eram curadas com amor; não cheiravam a sabões finos nem águas de toucador, mas com água do poço e sabão comum trazia-as sem mácula". Pág.28.

Percebemos, pela seleção lexical e pelo emprego do MAS, operador argumentativo, a intenção que tem o autor em nos convencer da personagem descrita como delicada, pura. Ele nos direciona para essa conclusão.

Os seus cabelos são "grossos", sentido de ondulados, e não finos, ela é "morena" e não branca, os olhos são "claros", o "nariz" reto e "comprido", "boca fina", quer dizer, traços de pessoa de cor morena e não negra, que transportaria a descrição para características físicas grosseiras, normalmente.

O narrador não só nos informa sobre a moda da época quanto ao uso de cabelo, como também, resolve o problema da sua personagem apresentando-a com cabelos "feitos", e não desfeitos, "em duas tranças, com as pontas atadas uma à outra" (grifos nossos), isto devido aos cabelos serem "grossos", então não ficaria bem, provavelmente, espalhá-los pelas costas, eles apenas "desciam-lhe pelas costas".

As mãos, como diz o texto, "a despeito de alguns ofícios rudes", são de uma pessoa que utiliza água de poço e sabão comum, MAS são "sem mácula". Quer dizer, o MAS, operador argumentativo, está preenchendo a função do APESAR DE ou do MESMO, também operadores argumentativos, pois, apesar de "não cheirarem a sabões finos nem águas de toucador,"eram curadas com amor" e "trazia-as sem mácula".

Sobre os verbos do texto, estão no mundo narrado, como nos textos anteriores.

4º TEXTO

"Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e energético, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros; mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me." Pág. 65.

Temos, explicitamente, através do operador de comparação, o COMO, a comparação dos olhos da personagem que são "de ressaca" com "a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca".

O emprego de uma linguagem, podemos dizer, poética, subjetiva para descrição dos olhos da personagem, vem reforçar a presença da subjetividade no texto descrito.

Os olhos serem "de ressaca", quer dizer, a recorrência à locução adjetiva não é aleatória, como quer nos convencer o texto com a expressão de descaso "Vá, de ressaca". É declaradamente intencional, argumentativa, pois as vagas, como diz o narrador, quando estão em período de ressaca, investem em direção à praia ou até algum obstáculo que as impeça de avançar, livremente, contra o litoral e no seu refluxo, vêm carregando, tragando algo ou alguém que ofereça menos resistência que elas, as quais, às vezes, chegam a causar enormes danos a qualquer coisa que proíba seus livres movimentos. Do mesmo jeito que agem os "olhos de ressaca", assim denominados, e com os quais tentaremos mostrar a relação existente ao longo da nossa análise.

A parte do corpo escolhida foi a dos olhos. Traziam "fluido misterioso e enérgico". Fluido, "2. Diz-se das substâncias líquidas ou gasosas. 3. Que corre ou se expande à maneira de um líquido ou gás; fluente", (Ferreira, 1975:791) como as ondas em direção à praia; "fluido misterioso" como as ondas no seu contínuo e incansável movimento de avanço e recuo em direção ao litoral; "fluido enérgico" como o poder que as ondas têm de nos carregar ou nos levar ao chão, quando estamos desprevenidos ou somos mais fracos que elas.

"Uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia nos dias de ressaca", isto é, olhos que atraem para si aquela pessoa que os acha irresistíveis, amedrontadores, como as ondas quando nos atraem pela nossa falta de resistência.

O narrador/personagem diz: "Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros", da mesma maneira que procuramos nos agarrar em algo ou em alguém, já que "o mar não tem cabelo", que nos dê firmeza para que não sejamos arrastados pelas ondas quando violentas.

O texto anterior (3º), é do mesmo livro e autor do texto em questão (4º). Podemos observar que os cabelos da personagem, naquele texto, estão "feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma à outra" e, nesse, os cabelos da personagem, que sabemos, pela leitura da totalidade da obra, ser a mesma nos dois textos, estão "espalhados pelos ombros", pois aqui assim se faz necessário para que o narrador/personagem tenha mais possibilidades de sustentar-se. No caso das mãos deslizarem de uma porção dos cabelos, vão ter outras para socorrer-se pois, segundo o primeiro texto, eles são "grossos", logo qualquer porção dará sustentação do que em tranças, que aparentemente dão mais segurança e que, apesar de atadas uma à outra, são apenas duas que desciam-lhes pelas costas, não atingindo toda extensão dos ombros como os cabelos "espalhados" do segundo texto. Toda necessidade de "salvação" é em face dos olhos descritos, pois, nos parece, que a personagem descrita pelo narrador, que é a pessoa envolvida em toda a trama do texto, "come-o com os olhos", isto é, fita-o com tanta atenção, tanto interesse, de maneira tão penetrante, como se estivesse digerindo-o com os olhos, como as ondas que, às vezes, "comem" quem ou o que elas possam envolver nas suas correntezas.

As partes do corpo como: orelhas, braços, cabelos servem de apoio para o nosso narrador/personagem desde que ele não volte a fitar os olhos descritos, porque como ele mesmo diz: "mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me". O narrador nos deixa pensar que, para ele não ser arrastado, ele agarra-se às partes vizinhas aos olhos, então está "salvo". No entanto, o operador argumentativo MAS nos leva a outra conclusão. Ele não está "salvo", já que volta a "buscar" as pupilas, ou seja, os olhos.

O narrador utilizou a figura de linguagem metonímia, como consideram uns autores, ou sinédoque, como querem outros, isto é, a parte "pupilas" pelo todo "olhos", de maneira a manter maior aproximação entre as personagens, empregando um termo em lugar de outro que estabelece com ele relação de continuidade, desejando através da parte buscar o todo. Como sabemos, o uso de figura também serve para criar efeitos ideológicos.

O narrador/personagem diz que saía uma "onda" das pupilas, claro está que o emprego da palavra "onda" está em sentido figurado e não sentido "real", como seria de se esperar em um texto do Realismo, interpretado por um leitor

desavisado, pois, como constatamos, as metáforas, também fazem parte do Realismo.

Está sendo mantida uma estreita identificação entre olhar/onda através do uso de verbos e adjetivos que estão relacionados ao movimento, à euforia das águas do mar no momento de formarem ondas. Ou seja, as águas, realmente, é como se fossem "crescendo", formando cavas, escuras no seu mistério, como o olhar escuro que exige fixação para se poder compreendê-lo. "Ameaçando envolver" e, às vezes, envolvem tanto que chegam a rolar a pessoa pelo chão e no seu refluxo "puxam", arrastam as pessoas ou coisas tragando-as cada vez mais para dentro do mar. "Tão depressa" precisamos sair de dentro d'água, como o nosso narrador/personagem precisa agarrar-se às partes adjacentes aos olhos descritos, para não ser tragado cada vez mais para dentro deles pelo olhar/onda, a ponto de não poder oferecer mais resistência, devido o olhar/onda ir "crescendo, cava e escura, ameaçando" envolvê-lo, puxá-lo e tragá-lo.

Pudemos desvendar passo a passo todo o campo semântico, relativo às ondas, que vai estabelecendo uma perfeita comunhão entre a nossa personagem dos olhos de ressaca e a natureza "ondas", "misteriosas e enérgicas", paralelo esse bem característico do Romantismo e não do Realismo.

Ainda gostaríamos de acrescentar a informação da pouca idade de nossa personagem por intermédio da feição que é "nova".

O texto, quanto aos tempos verbais, inicia-se no mundo comentado: "olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova" e passa para o mundo narrado com a maioria de seus verbos no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito do Indicativo, tempos zero da narrativa, tempos sem perspectiva. O Pretérito Imperfeito é o tempo do segundo plano, pano de fundo da narrativa. A diferença de planos na mesma situação comunicativa caracteriza o relevo, conforme Weinrich.

Segundo Ingedore G. V. Koch (1984), "sempre que o falante emprega os tempos desse grupo, assume o papel de narrador, convidando o destinatário a converter-se em simples ouvinte, com o que toda a situação comunicativa se desloca para outro plano, isto é, o outro plano de consciência, situado além da temporalidade do mundo comentado, que deixa de ter validade enquanto durar o relato."

No mundo narrado o narrador é não participante, o discurso é indireto, indiferente ao tempo cronológico, mas como no nosso texto o narrador é, ao mesmo tempo, um personagem do comentário, daí, certamente, a presença do presente do indicativo, tempo zero do mundo comentado, onde a atitude comuni-

cativa do falante é de engajamento, tensão, participação. O discurso é direto, também indiferente ao tempo cronológico.

Weinrich, Apud Koch, (1984), afirma que "comentar é falar comprometidamente". O emprego dos tempos "comentados" constitui um sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que afeta diretamente e de que o discurso exige a sua resposta (falada ou não falada): é esta a sua função e não a de mencionar um momento no tempo. Daí a obstinação que a linguagem põe no uso dos tempos.

III - CONCLUSÃO

Após a análise de nosso corpus, é possível confirmar que a argumentatividade está presente nos textos, pois é uma qualidade própria da linguagem humana.

Não podemos negar a existência da intencionalidade e da ideologia que o narrador tenta passar, pois mesmo os textos sendo descritivos, observamos marcas que fazem os mesmos não apresentarem neutralidade, já que essa postura não existe. A partir do momento em que uma pessoa se diz neutra a respeito de algo ou de alguém, já está assumindo uma posição, então não está sendo neutra, indiferente, daí a neutralidade ser um mito.

Pudemos ressaltar a importância dos operadores argumentativos ou discursivos, nos textos selecionados, operadores esses que encontram-se na estrutura de cada língua, mostrando a maior ou menor força dos argumentos e sendo responsáveis por todo o encadeamento de um texto.

Infelizmente, a gramática tradicional ainda trata, em alguns casos, muitos morfemas como elementos, simplesmente, relacionais, como os conectivos MAS, PORÉM e EMBORA, JÁ QUE, POIS, etc.; em outros casos, como vocábulos que não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais, segundo a N.G.B. Rocha Lima chama-as de "palavras denotativas", Bechara de denotadoras de inclusão (até, mesmo, também, inclusive); de exclusão (só, somente, apenas, senão, etc.); de retificação (aliás ou melhor, isto é); de situação (afinal, então, etc.)". Celso Cunha de palavras "essencialmente afetivas, às quais a N.G.B. "deu uma classificação à parte, mas sem nome especial (Apud Koch, 1984:105).

Vale salientar que não só a gramática tradicional, mas a gramática Estrutural e a Gerativa relegam esses elementos a um segundo plano na descrição lingüística.

Gostaríamos, ainda, de lembrar que uma análise unilateral, ou seja, apenas Morfo-Sintática ou Semântica ou Pragmática, não abrange toda a riqueza de um texto, quer seja oral ou escrito; então temos a Semântica Argumentativa ou Macrossintaxe do Discurso, fundamentada nas teses de Anscombe, Ducrot e Vogt, que defendem que o uso da linguagem "é inerentemente argumentativo".

A Semântica do Discurso está atenta ao papel dos operadores argumentativos ou elementos orientadores do discurso como as conjunções, as preposições, os advérbios, os adjetivos, certos sinais de pontuação, termos ou expressões explicativas, palavras denotativas, segundo os gramáticos, entre outros, que devem ser mais analisados e mais destacados na análise de um texto, pois representam marcas lingüísticas importantes na enunciação.

Quanto aos tempos verbais, o locutor familiarizado com a divisão em mundo comentado e mundo narrado, tanto poderá elaborar um texto apenas em um "mundo" ou introduzir um ou mais tempos do mundo comentado no mundo narrado ou vice-versa (metáfora temporal) ou optar pela presença proporcional dos tempos dos dois mundos em um só texto.

Segundo Weinrich, no mundo narrado, o destinatário, mesmo como "simples ouvinte", faz a sua leitura no momento da comunicação, ainda que com aparente passividade. Por outro lado, o locutor como narrador faz omissões, quer dizer, seleciona e topicaliza os fatos e seus respectivos detalhes, logo interpreta, então embora assuma uma postura menos tensa, menos comprometida, não deixa totalmente de ter participação no relato. Posição com a qual concordamos com o autor. Apud Queiroz, 1988:72.

Finalizando, necessário se faz conscientizar o usuário da língua do valor argumentativo-persuasivo dessas marcas, que são os operadores argumentativos, para que ele possa percebê-los no discurso do outro e utilizá-los no seu próprio discurso, dotando-o de maior força como instrumento de interação. O mesmo procedimento de conscientização deve ocorrer quanto à postura atitudinal que os interlocutores podem passar através da escolha dos tempos verbais, a saber, maior ou menor engajamento, comprometimento, tensão, dependendo do "mundo" verbal empregado ou da predominância de um deles.

IV - BIBLIOGRAFIA

- ASSIS, J. M. M. de. Memórias Póstumas de Brás Cubas. Rio de Janeiro, LIA EDITOR S/A, 1881.
- _____. 1899. Dom Casmurro. São Paulo, Círculo do Livro S/A, 1973.
- CITELLI, A. Linguagem e Persuasão. São Paulo, Ática, 1ª ed., - 1985.
- DUCROT, O. (1984). Le dire et le dit. Trad. bras. Campinas, Pontes, 1987.
- FERREIRA, A. B. de H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975, 1ª ed., 5ª impr.
- GARRAFA, L. C. et alii. A Semântica do Discurso. São Paulo, Educ., 1986.
- GUIMARÃES, E. Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português. Campinas, Pontes, 1987.
- GERALDI, J. W. & ILARI, R.,. Semântica. São Paulo, Ática, Série Princípios, 1985.
- KOCH, I. G. V. Argumentação e Linguagem. São Paulo, Cortez, 1984.
- _____. A inter-ação pela linguagem. São Paulo, Contexto, 1992, Col. repensando a língua portuguesa.
- QUEIROZ, L. C. de. Operadores Argumentativos e Tempos Verbais: subsídios para o ensino da redação. Dis. - (Mest. em Ling. Port.) - PUC/SP, 1988.
- VOGT, C. Linguagem, pragmática e ideologia. São Paulo, HUCITEC, Col. linguagem, 1980.
- WEINRICH, H. Estructura y función de los tiempos em el language. Madri: Gredos, 1968.

V - NOTAS:

- (1) Operadores Argumentativos: morfemas que existem na gramática de cada língua, os quais são responsáveis pela orientação discursiva, determinando o valor argumentativo dos enunciados como fator básico quer de coesão, quer de coerência textual.
- (2) Tempos Verbais: Mundo Comentado: todas as situações comunicativas que não se caracterizam, apenas, como relato e que apresentam uma atitude tensa dos interlocutores. Mundo Narrado: atitude menos tensa, relaxada que, por vezes, transparece até fisicamente, é reflexo do relaxamento do espírito do narrador e do seu discurso.
- (3) Escala Argumentativa: noção formulada por Ducrot, isto é, "p" é um argumento para a conclusão "r", se "p" é apresentado para direcionar o interlocutor a concluir "r". Quando vários argumentos - p, p', p"... - se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão r, diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa". (Koch, 1984:105).
Duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido constituem uma classe argumentativa.
- (4) Polifonia: designa o fenômeno pelo qual, num mesmo texto, se fazem ouvir "vozes" que falam de perspectivas ou pontos de vista diferentes com os quais o locutor se identifica ou não. Koch, 1992:58.

DA LINGÜÍSTICA IMANENTE À LINGÜÍSTICA DA FALA

Maria Angélica Furtado da Cunha
Professora Adjunta IV - DLET - UFRN

Nubiácia Fernandes de Oliveira
Professora Adjunta III - DLET - UFRN

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p.39-50, jan/jun. 1994

111

112

113

114

Atena Arqueológica Fundação da Criança
Instituto de Estudos de Língua Portuguesa
Instituto de Estudos de Língua Portuguesa

I - A LINGÜÍSTICA IMANENTE

Na primeira metade do século XX, os estudos de orientação estruturalista dominavam o panorama da Lingüística. Esse estruturalismo lingüístico propunha-se chegar à gramática de uma língua a partir de procedimentos indutivos que compreendiam duas operações básicas: a) segmentação exaustiva das partes da cadeia falada, por critérios de forma externa e comutabilidade, até os seus constituintes mínimos; b) classificação hierárquica das partes assim obtidas (taxionomia). Na base dessa proposta, subjaz uma concepção particular de língua entendida como um sistema de signos inter-relacionados comum a todos os indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade lingüística. É a *língua*, em oposição à *fala*, que cabe estudar e descrever. Nessa perspectiva, a língua - homogênea, virtual, social, abstrata - é tratada como um sistema autônomo, um objeto descontextualizado. Interessam as características internas de determinada língua - seus constituintes e as relações entre eles - e não as relações entre esses constituintes e seus significados, ou entre a língua e o seu meio. Defende-se o postulado da *imanência*, que afirma a necessidade metodológica de se estudar a língua pela língua, desconsiderando o componente tido como *extra-lingüístico*.

No final dos anos 50, Noam Chomsky reage contra essa tendência empirista e classificatória da análise dos fatos lingüísticos, produzindo uma teoria chamada Gramática Gerativa-Transformacional. Embora sintetize algumas das contribuições da Gramática Tradicional e do Estruturalismo, o modelo gerativo-transformacional se afasta dessas gramáticas em muitos aspectos. Com relação à Gramática Tradicional, Chomsky condena o caráter vago e ambíguo de suas definições, regras e explicações. Essas falhas decorriam do uso de uma metalinguagem imprecisa, ou seja, a linguagem do dia-a-dia. Para Chomsky, a formulação de regras precisas exigiria a utilização de uma metalinguagem explícita, como a dos sistemas formais da lógica e da matemática. Com respeito ao Estruturalismo, Chomsky critica-o principalmente por: a) limitar-se ao estudo dos dados sem se preocupar com a formulação das regras que permitiriam ao falante produzir um número infinito de enunciados; b) não explicar certos fenômenos lingüísticos, tais como a ambigüidade de certas sentenças e as relações existentes entre estruturas sentenciais diversas (por exemplo, entre ativa e passiva, entre as orações declarativa, interrogativa e negativa, etc.); c) restringir-se à estrutura superficial das orações, deixando de lado a formulação de generalizações. Na versão original de sua teoria (1965), Chomsky argumenta que a forma física externa do sinal lingüístico (*estrutura superficial*) não traz explícitas todas as indicações que fazem parte do seu entendimento. Tais indicações devem ser buscadas num nível estrutural mais abstrato, a *estrutura*

profunda, relacionada à estrutura superficial por meio de regras denominadas *transformacionais*. O motivo lingüístico que levou Chomsky a incorporar à gramática o mecanismo alternativo da estrutura profunda foi o de sediar, no nível sintático, a representação dos fatos lingüísticos não explicados pela gramática estrutural.

Tanto o Estruturalismo quanto o Gerativismo abordam o fato lingüístico independente da situação real de uso, ficando com o que é virtual e abstrato - a *língua* para um, a *competência* para o outro. Essa lingüística, chamada de lingüística imanente, constitui, no essencial, a tendência formalista do pensamento lingüístico.

Em meados da década de 60, desponta uma nova orientação nos estudos lingüísticos. Na falta de um rótulo mais adequado, chamaremos essa orientação de Lingüística da Fala. Essa lingüística, que abrange diversas correntes como a Sociolingüística, a Teoria da Enunciação, a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Lingüística Funcionalista, a Análise da Conversação, entre outras), surge como reação às impropriedades constatadas nos trabalhos de cunho estritamente formal. Esse tipo de análise parte do princípio de que a língua não pode ser proveitosamente estudada, descrita ou explicada sem referência à sua função comunicativa e seu contexto de uso. Diferentemente das gramáticas estrutural e gerativa, a Lingüística da Fala não pretende modelar a língua, mas explicá-la com base em textos produzidos em situações reais de comunicação.

As principais falhas do modelo gerativo apontadas por essa nova tendência lingüística podem ser resumidas nos seguintes pontos:

1. Estudo restrito ao nível da competência

A Gramática Gerativa visa descrever a *competência lingüística*, entendida como a capacidade comum a todos os indivíduos que falam uma mesma língua que lhes permite construir um número infinito de orações gramaticais. Nessa perspectiva, não interessa a *performance*, ou seja, o desempenho de falantes específicos em seus usos concretos.

Para atingir seu objetivo de reconstruir a competência do falante, o lingüista gerativo baseia seu julgamento sobre a gramaticalidade de enunciados da língua na sua própria intuição de falante nativo. Em outras palavras, o lingüista julga a respeito de exemplos de orações fiando-se no seu conhecimento implícito da língua. Os resultados de tais julgamentos intuitivos são utilizados na elaboração de um sistema de regras que constitui a gramática da língua.

A distinção entre *competência/performance* deixa de ser um preliminar metodológico e passa a merecer status teórico. Assim, a Linguística Gerativa constrói modelos da competência que não levam em conta o uso real da língua, a interação falante-ouvinte e a indeterminação presente nessa interação. Esse procedimento desemboca no surgimento de uma teoria abstrata da língua, que não reflete o que as pessoas efetivamente dizem, pois o lingüista gerativo trabalha com enunciados construídos artificialmente, e não com a língua em uso. Desse modo, produz, simultaneamente, a teoria e os dados que justificariam essa teoria.

Embora restrita ao estudo da competência, a Gramática Gerativa-Transformacional adota uma concepção limitada de competência lingüística que não abrange os fatores que intervêm no uso da língua, ou seja, as regras que governam as relações externas entre os enunciados. Assim, o modelo gerativo aborda apenas uma dimensão da competência, visto que a capacidade de falar envolve não somente a capacidade abstrata de produzir enunciados lingüísticos mas também a capacidade de ajustar o conhecimento das regras gramaticais às diversas situações comunicativas vividas pelo falante. Como resultado, restringe-se à **descrição** do sistema de regras internalizado pelo falante mas deixa de lado a **explicação** dos fatos lingüísticos. De acordo com Votre & Naro (1989:171), as generalizações da Gramática Gerativa "não passam de meros fatos, reunidos sob a forma de esquemas. Longe de serem explicações, são por sua vez fenômenos lingüísticos, de um nível mais alto de formalização, que só podem ser explicados através de aspectos não-lingüísticos."

A separação entre competência e desempenho afastou a lingüística da idéia de língua como fenômeno, expressão e instrumento sócio-cultural.

2. Autonomia da sintaxe

No modelo gerativo, o estudo da competência é centralizado na sintaxe, que é tomada como medidora entre som e sentido e portadora da capacidade gerativa.

A concepção de língua - e sintaxe - como estrutura que tem existência e compreensão independentes do significado e da função leva à autonomia da sintaxe na visão de Chomsky. Estuda-se a sintaxe de orações isoladas, extraídas do contexto comunicativo-funcional, tornando obscuro, dessa forma, o papel que os fatores comunicativos desempenham na determinação da estrutura do discurso.

A observação de que a sintaxe de orações isoladas freqüentemente difere da sintaxe de orações contextualizadas fornece argumentos para uma crítica veemente à autonomia da sintaxe. O modelo gerativo não investiga as questões

sobre a forma, a função e o uso da língua como instrumento de processamento, estocagem, recuperação e, sobretudo, comunicação de informação.

A utilização de um aparato formal excessivamente abstrato e complexo na formulação das regras da língua é outro ponto frágil no modelo de Chomsky. Como é possível tentar descrever a competência do falante, entendida como capacidade de produzir enunciados, através de um sistema finito de regras altamente formalizadas? Na Gramática Gerativa, a procura obstinada de clareza e simplicidade na explicitação do sistema de regras leva à valorização do formalismo pelo formalismo, que é, ao mesmo tempo, teoria e explicação. Chomsky comprovou ser possível tratar a língua por meio de um sistema formal; no entanto, a língua se tornou tão idealizada que não reflete o que as pessoas realmente escrevem e falam.

Desde sua criação (1957) até os dias de hoje, a teoria gerativa-transformacional tem evoluído tão rapidamente que mal se domina uma de suas versões ela já se encontra superada. Cria-se um impasse: que versão adotar? Esse fato tem levado os estudiosos da linguagem a se desinteressarem por esse modelo e buscarem outras alternativas de análise linguística. As sucessivas versões da Gramática Gerativa-Transformacional, com sua complexidade crescente e incapacidade de lidar com os dados reais da língua têm sido responsáveis pelo surgimento e sucesso de novas correntes na Linguística.

3: Visão homogênea da língua

Ao investigar a capacidade que permite aos indivíduos se comunicarem, Chomsky caracteriza o agente dessa capacidade como um falante-ouvinte ideal. Temos aí mais uma abstração do modelo gerativo pois que se assume uma neutralidade com relação à distinção emissor-receptor, ignorando os papéis específicos de cada um na situação concreta de comunicação. Essa abstração é ampliada na medida em que Chomsky concebe o falante-ouvinte como um indivíduo que "sabe perfeitamente a sua língua", que está situado numa "comunidade linguística completamente homogênea" e que, na prática comunicativa, não é afetado por fatores gramaticalmente relevantes, fatores esses que Chomsky classifica como psicológicos, desprezando, assim, os traços de natureza social. Está claro que tal falante não existe; é um ser idealizado, destituído das características fundamentais de um falante real, isolado psicológica e fisiologicamente do mundo exterior.

Por outro lado, uma comunidade linguística completamente homogênea é produto de uma ficção. Uma comunidade real não é nem homogênea nem estática. Ao contrário, a língua enquanto instrumento de comunicação apresenta

modalidades específicas de variação, a saber: histórica ou diacrônica, geográfica ou espacial, social e estilística. O desprezo pela dimensão da variabilidade reflete-se tanto na concepção de comunidade lingüísticamente homogênea quanto na negação da variabilidade tipológica entre as línguas.

4. Mentalismo, inatismo

O Gerativismo parte do pressuposto teórico de que existe uma gramática universal, cujos princípios fazem parte da herança genética do ser humano. Assim, toda criança, ao nascer, traz consigo a capacidade inata de aprender uma língua. Chomsky entende a competência lingüística como uma capacidade mental, um saber inconsciente: as regras que a compõem têm realidade psicológica. A estrutura genética-neurológica humana explicaria a aquisição e desenvolvimento da linguagem, sem referência aos fatores sócio-culturais. Em outras palavras, segundo essa noção de mentalismo, são as propriedades formais da língua, isto é, a estrutura da língua, que refletem a realidade mental. As regras que determinam a produtividade das línguas humanas têm as propriedades que têm em virtude da estrutura da mente humana. Sob esse ponto de vista, a Lingüística teria um papel importante a desempenhar na investigação da natureza da mente, o que é uma opinião bastante controvertida, uma vez que é de difícil comprovação. Essa postura implica, no que diz respeito ao Gerativismo, em rejeitar a tentativa de explicar a língua em termos de capacidades e processos cognitivos gerais. A postulação de uma gramática universal acarreta na ênfase nos traços universais da língua, em detrimento do estudo das variáveis entre línguas diferentes.

Segundo Givón (1984:9), "o que restou foi uma caricatura empobrecida da aquisição de estruturas formais guiada deterministicamente por uma estrutura genética-neurológica montada que se denominou gramática universal."

A chamada Lingüística da Fala, que representa um avanço na metodologia tradicional empregada pelos lingüistas, desenvolveu-se gradualmente como uma rejeição aos quatro princípios do Gerativismo arrolados acima. Neste trabalho, vamos nos deter, mais especificamente, na apresentação de duas correntes que vêm ganhando espaço nos estudos lingüísticos contemporâneos: a Lingüística Funcionalista e a Análise do Discurso.

II - A LINGÜÍSTICA FUNCIONALISTA

No domínio da Lingüística, a abordagem funcionalista incorpora alguns avanços teóricos da gramática formal e avanços teóricos e interesses da

Sociolinguística e da Etnografia da Comunicação. Sob o enfoque dessa abordagem, o estudo da língua é concomitante ao estudo da situação comunicativa: o propósito do ato de fala, seus participantes, seu contexto discursivo. A idéia central é que a língua é usada, como o é, para satisfazer necessidades comunicativas. Nesse sentido, o funcionalismo representa uma tentativa de explicar a forma da língua através do uso que se faz dela. A explicação das estruturas linguísticas deve ser procurada no não-lingüístico, especificamente, no papel comunicativo a que essas estruturas servem.

Atribuem-se à Escola de Praga as primeiras análises na linha funcionalista. Sua contribuição pode ser sintetizada no emprego dos termos *função/funcional*, no estabelecimento dos fundamentos teóricos básicos do funcionalismo, nas análises dos parâmetros pragmáticos e discursivos, na delimitação da metateoria básica e no reconhecimento da interdependência entre os elementos no sistema.

É por volta de 1975 que as análises linguísticas explicitamente classificadas como funcionalistas começam a proliferar na literatura de língua inglesa, tendo como expoentes os lingüistas americanos Talmy Givón (1979, 1984, 1990), Sandra Thompson e Paul Hopper (1982) e o inglês M. A. Halliday (1985). Entre nós, os estudos de cunho funcionalista ganham impulso a partir da década de 80, com a constituição de grupos de pesquisadores que propõem fatores de natureza comunicativa para interpretar o funcionamento de tópicos sintáticos em diferentes tipos de texto, tanto na modalidade falada quanto na escrita. Destacam-se, nesse panorama, os pesquisadores do Projeto de Estudo do Uso da Língua (UFRJ), do Projeto Discurso & Gramática (UFRJ) e do Projeto Norma Urbana Culta, que abrange várias capitais do país.

Apesar do avanço dessa abordagem na lingüística contemporânea, não se pode dizer que haja uma teoria funcionalista acabada. O que há são esboços e discussões preliminares sobre a forma e o objeto de uma tal teoria. A tarefa que se impõe, nesse estágio, consiste em refinar a caracterização do modelo de discurso na perspectiva funcionalista, com a incorporação dos princípios e categorias analíticas que têm-se mostrado mais produtivos.

A corrente funcionalista caracteriza-se pela análise de uma dada estrutura gramatical da língua do ponto de vista da situação comunicativa. A situação comunicativa pode ser dividida em três componentes: a) objetivos do falante, isto é, os propósitos do ato de fala (informar, perguntar, ordenar, etc.); b) interação entre os participantes do ato de fala (relação social entre falante e ouvinte, conhecimento compartilhado (ou não) pelo falante e ouvinte, etc.) e c) contexto discursivo (informação processada no discurso precedente, informação

considerada verdadeira, informação importante versus informação periférica, etc.).

Segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada, explicada, determinada pela situação comunicativa. Nesse sentido, a estrutura é uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo dos tempos, é que deram forma ao sistema. Cada elemento da língua é explicado por referência à sua função no sistema lingüístico global. Numa gramática funcionalista, a língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhado de formas através das quais se expressam os significados.

Halliday (1985) opõe as gramáticas formais às gramáticas funcionais. As gramáticas formais se distinguem por interpretar a língua como uma lista de estruturas (entre as quais podem-se, num segundo estágio, estabelecer relações regulares); enfatizar os traços universais das línguas; tomar a gramática (chamada de *sintaxe*) como a base da língua; ser organizadas em torno da oração. As gramáticas funcionais, por sua vez, têm as seguintes características: interpretação da língua como uma rede de relações, sendo as estruturas realizações dessas relações; fundamentação na semântica; organização em torno do texto ou discurso.

Para o funcionalismo, todas as orações de um texto têm uma dupla função: semântica e pragmática. O que se comunica em cada porção não é só o conteúdo semântico da língua, mas também a natureza e o propósito do ato de fala visto como um fenômeno cultural e cognitivo. O conteúdo semântico-proposicional de uma oração pode permanecer estável, ao passo que sua função discursivo-pragmática pode-se modificar. A mudança na função discursivo-pragmática de uma oração está relacionada a mudanças radicais na sua estrutura sintática, em termos da ordenação das palavras, morfologia e entonação. Assim, os domínios funcionais da semântica e da pragmática são relacionados e interdependentes. A necessidade de investigar a sintaxe em termos da semântica e da pragmática é comum a todas as abordagens funcionalistas atuais.

No estudo da sintaxe, a metodologia tradicional consiste na análise do significado e da estrutura de orações isoladas. Os lingüistas da corrente funcionalista questionam a validade desse tipo de análise, que exclui falante, ouvinte e contexto discursivo das orações. Numa primeira etapa do estudo da sintaxe de uma língua particular, a descrição a nível da oração é necessária para que se identifiquem as estruturas gramaticais dessa língua. O objetivo da investigação, contudo, deve ser o de explicar como o falante usa essas estruturas para codificar e comunicar conhecimento. Para atingir esse objetivo, os funcionalistas se dedicam ao estudo das estruturas sintáticas que ocorrem em

textos reais, observando seu encadeamento na organização do discurso. O estudo das estruturas sintáticas e sua distribuição em textos reais é crucial na descoberta das condições comunicativas que motivam a ocorrência dessas estruturas.

III - A ANÁLISE DO DISCURSO

Ao optar pelo texto/discurso como unidade de análise, os linguistas sentiram a necessidade imediata de superar o quadro teórico de uma linguística imanente que só dava conta da análise de frases isoladas.

Uma análise do texto/discurso em toda sua complexidade exigiria procedimentos que ultrapassassem a mera observação das formas de organização dos elementos que o constituem internamente. Era necessário buscar na exterioridade do texto as formas de instituição do seu sentido. A partir dessa constatação, as chamadas teorias do discurso ganham impulso no âmbito da Linguística.

Por volta de 1975, a Análise do Discurso da linha francesa, desenvolvida a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, representa uma etapa fundamental na evolução dos estudos contemporâneos sobre o discurso. Essa linha de Análise do Discurso parte do pressuposto de que existe uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer. As condições de produção incorporam tanto fatores da situação de enunciação (falante, ouvinte, contexto de comunicação, etc.), como fatores sócio-históricos e ideológicos. De acordo com Pêcheux, essa relação é de tal ordem que as condições de produção são constitutivas do próprio sentido do discurso. Em sua *Análise Automática do Discurso* (1990), o autor fornece uma série de orientações conceituais para uma abordagem do discurso.

Isto posto, o objeto da Análise do Discurso é a linguagem em funcionamento, isto é, a produção textual e sua relação com a instância enunciativa e com as condições sócio-históricas e ideológicas.

Em decorrência de seu pressuposto básico, a Análise do Discurso opera com dois conceitos nucleares, o de ideologia - exterior ao domínio da Linguística - e o de discurso. Essa orientação pressupõe também uma concepção particular de sujeito e de sentido do discurso, uma vez que ambos - sujeito e sentido - são sócio-historicamente determinados e constituídos no e pelo processo discursivo. Desmonta-se, assim, a ilusão de sujeito como fonte única do sentido e, conseqüentemente, a ilusão de sentido único, literal, dado a priori.

A tarefa da Análise do Discurso é procurar apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção. Seu desafio é

"realizar leitura crítica e reflexiva que não reduzam o discurso a análises de aspectos puramente lingüísticos nem o dissolvam num trabalho histórico sobre a ideologia." (Brandão, 1991:83).

Como proposta teórica a Análise do Discurso aprofunda as críticas feitas pela Sociolingüística, pela Pragmática e pela Teoria da Enunciação. Em termos operacionais, seu referencial teórico permite ultrapassar a proposta de estudar a estrutura do texto nele mesmo e por ele mesmo, apontando para uma reflexão sobre sua exterioridade como forma de apreender plenamente o seu sentido.

No Brasil, um grupo de pesquisadores da Unicamp e da USP têm produzido um numero considerável de trabalhos dentro dessa abordagem.

Apresentamos, aqui, uma breve caracterização de duas perspectivas teóricas atuais e produtivas no âmbito da Lingüística. Vale notar, contudo, que é improvável que uma abordagem específica da língua seja apropriada para todos os fins. Como diz Halliday (1985:xxix), "uma teoria é um meio de ação e há, com relação à língua, muitos modos de ação que se pode querer tomar."

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, H. H. Negamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, Editora da Unicamp, 1991.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, MIT Press, 1965.
- _____. **Syntactic structures**. The Hague, Mouton, 1957.
- GIVÓN, T. **Syntax: a functional-typological introduction**, vol II. Amsterdam, Benjamins, 1990.
- _____. **Syntax: a functional-typological introduction**, vol I. Amsterdam, Benjamins, 1984.
- _____. **On understanding grammar**. New York, Academic Press, 1979.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Great Britain, Edward Arnold, 1985.
- HOPPER, P. J. & THOMPSON, S. A. (eds) **Studies in transitivity**. Syntax and Semantics 15. New York, Academic, 1982.
- PÊCHEUX, M. "Análise automática do discurso". In: **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. F. Gadet & T. Tak (orgs). Campinas, Editora da Unicamp, 1990.
- VOTRE, S. J. & NARO, A. J. "Mecanismos funcionais do uso da língua". **DELTA**, 5 (2): 169-184, 1989.

RELAÇÕES SEMÂNTICAS BÁSICAS: AFINIDADES DO SIGNIFICANTE E DO SIGNIFICADO*

Maria Dinalva de Medeiros Moraes

Mestra pela Universidade Federal da Paraíba.

Profª Assistente do Depto de Letras/UFRN

* Este artigo é uma parte ligeiramente modificada da Dissertação de Mestrado: Tentativa de Aplicação de Análise Lingüística ao ensino de decodificação de Textos na 8ª série do 1º Grau, apresentada na UFPB, João Pessoa, em 1984.

BRANDÃO, H. H. ...

CRISTINA, M. ...

OLIVEIRA, J. ...

... 1994

... 1994

... 1994

... 1994

... 1994

... 1994

Este artigo é uma parte integrante do periódico de Interdisciplinaridade de Ciências da Saúde da UFPA. A análise estatística do texto de desenvolvimento de testes de hipóteses é realizada no LACTA, João Pessoa, em 1994.

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 21-34, janeiro 1994

INTRODUÇÃO

A abordagem do tema proposto, ser feita em cima da teoria de B. Pottier, no capítulo intitulado **Semântica lexical** onde estuda a combinatória sêmica e trata dos diversos tipos de relações paradigmáticas.

Nosso estudo procura evidenciar não só os pressupostos teóricos da concepção semasiológica de B. Pottier, como também críticas e comentários a respeito do tema e, ainda, apresentar esses mecanismos nos moldes utilizados por Greimas/Rastier: o quadrado lógico.

Quanto ao tema, **Relações Semânticas básicas: afinidades do significante e do significado**, justifica-se pelo fato de que as principais questões semânticas terem origem nessa dupla interpretação, ou seja, no **signo lingüístico**, termo de F. Saussure (pág. 79) concebido como entidade indissolúvel no interior do cérebro humano, composto por um significante (imagem acústica) e por um significado (conceito).

Modelo semântico de B. Pottier

Segundo B. Pottier (*Linguistique generale*, p.265), o signo lingüístico tem três componentes: o semântico, o sintático e o significante que podem ser assim representados:

| | | |
|-----------------|------------------------|--------------------|
| conteúdo - Sdo | substância (semema) | forma (categorema) |
| expressão - Ste | significante (tactema) | |

A **substância do significado** é constituída por um conjunto de traços semânticos que Pottier chamou de **semema**. Relativamente aberto e de grandes possibilidades combinatórias. A **forma do significado** caracterizada por traços classificatórios que dão a base das categorias sintáticas, que ele chamou de

catagorema, bastante estável e com uma combinatória muito reduzida. Ao **significante**, ou expressão formal do signo, chamou Pottier de **tactema** ou meios de expressão que podem ser: fonêmicos, prosódicos, gráficos, mímicos e táticos.

Os traços semânticos que constituem a substância do significado são denominados **semas**, cujo conjunto forma o **semema** do signo mínimo ou **morfema**. Compõe-se o semema de três grupos de semas:

- **Semas específicos** "que permitem distinguir os morfemas mais próximos de um mesmo domínio". É por semas específicos que a cor verde se distingue de outra (vermelho). O conjunto de semas específicos chama-se **semantema**.

- **Semas genéricos** que indicam classes como material, humano, contínuo,.... O conjunto de semas genéricos chama-se **classema**, para vermelho, por exemplo, cor

- **Semas virtuais** "correspondem as associações disponíveis na consciência dos locutores de uma comunidade homogênea (vermelho/perigo), e que podem ser atualizados facultativamente no discurso".

Segundo B. Pottier (p. 110 a 116), as relações semânticas entre os lexemas, são de quatro tipos:

a) **Oposição**: Relações paradigmáticas correspondentes a escolha a mesmo nível do conjunto. Assim temos por relação de oposição:

laranja vs limão

chegar vs sair

b) **Inclusão**: relação existente entre cada elemento de um paradigma e o termo que o inclui. Por exemplo, cobra e cascavel. Toda cascavel é uma cobra, toda cobra não é cascavel. Cobra inclui cascavel, coral, jararaca etc. Assim a cascavel é uma cobra.

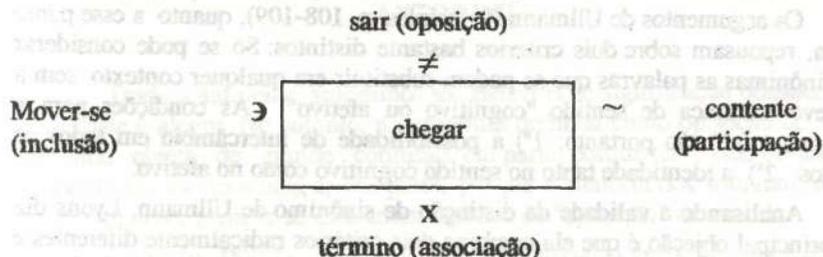
cobra cascavel, coral, jararaca etc.

c) **Participação**: relação de implicação que existe entre um signo e um dos seus semas. Comparemos bêbado e o sema/álcool/; não há relação direta entre álcool (líquido) e bêbado (homem) e sim uma relação de experiência.

d) **Associação**: relação que existe entre um signo e outro, caracterizando liames psico ou sociolingüísticos. Assim praia e verão, que podem, em determinada situação ser usados um pelo outro. A paráfrase literária explora

essa virtualidade. Assim: Amélia que era mulher de verdade (corajosa, forte, valente etc.).

As quatro relações podem ser assim apresentadas:



Assim, ao nível do significado, o sentido de uma palavra estabelecido no contexto por oposição (antonímia), semas de classe (Hiponímia e Hiperonímia), as relações de causa/efeito (Metonímia), significado virtual (Metaforização), ou seja, por oposição, inclusão, implicação e associação, às quais acrescentamos semelhanças de significado (Sinonímia).

O exemplo dado para ilustração, no quadro abaixo, e que seguiremos na nossa proposta foi feito com a palavra **PENA**.

- 1) O Pássaro queimou as Penas.
- 2) A Pena está escrevendo grosso.
- 3) A Pena máxima é de quarenta anos.

SINONÍMIA

De acordo com a interpretação estrita do Termo Sinonímia, dois termos são Sinônimos, quando o mesmo sentido, ou aproximadamente o mesmo sentido, podendo ser empregado um pelo outro sem prejuízo do que se pretende comunicar. Evanildo Bechara (pág. 423), nos dá como exemplos: casa, lar, moradia, residência.

No entanto, essa interpretação tradicional precisou conviver com um grande número de ressalvas e discussões, pois como sabemos, nem toda casa é residência, nem lar é sinônimo de casa, ou moradia.

A opinião corrente que há poucos sinônimos perfeitos, se que os há de fato. Para citar Ullmann, é quase um truismo dizer que a sinonímia total é um fenômeno extremamente raro, um luxo que a língua mal pode permitir.

Os argumentos de Ullmann (Principles, p. 108-109), quanto a esse ponto de vista, repousam sobre dois critérios bastante distintos: Só se pode considerar como sinônimas as palavras que se podem substituir em qualquer contexto, sem a mais leve mudança de sentido "cognitivo ou afetivo". As condições para a "sinonímia total" são portanto: 1ª) a possibilidade de intercâmbio em todos os contextos; 2ª) a identidade tanto no sentido cognitivo como no afetivo.

Analisando a validade da distinção de sinônimo de Ullmann, Lyons diz que a principal objeção é que ela combina dois critérios radicalmente diferentes e previamente, julga a questão de sua interdependência. Será útil introduzir, segundo Lyons (p. 476), uma distinção terminológica. Admitida a validade de uma distinção entre sentido "cognitivo e afetivo" pode-se usar o termo **Sinonímia completa** para a equivalência dos sentidos cognitivo e afetivo, e restringir o termo **Sinonímia total** para os sinônimos "completos ou não" intercambiáveis em todos os contextos.

Além destas restrições, tem-se sugerido que Sinonímia uma questão de grau e que todo conjunto de unidades lexicais podem ser organizados numa escoia de semelhança e de diferença de sentido, de modo que, por exemplo A e B possam ser considerados como de sentido idêntico; A e C relativamente semelhante quanto ao sentido; A e D menos semelhante quanto ao sentido.

Para Francis Vanoye (p.34) as dificuldades representadas pelos sinônimos são superadas pela distinção das convergências e divergências de sentido.

A sinonímia pode ser considerada na análise estrutural como uma hponímia simétrica. Embora o termo hiperônimo não implique o seu hipônimo, mas o contexto sintagmático pode conferir ao hiperônimo o significado de um de seus hipônimos, segundo Lyons (p. 485). Assim, se X é hipônimo de Y; e Y de X dir-se-á que X e Y são sinônimos.

Toda unidade que se substitui a si mesma é sinônima de si mesma, no mesmo contexto, segundo Lyons. A sinonímia, é portanto, uma relação de equivalência no sentido matemático do termo.

Assim, Ilari e Geraldí dão a paráfrase o Status de sinônimo uma vez que utilizados, em situações práticas, dizem a mesma coisa, na situação de uso, traduzem a mesma intenção do locutor e visam obter os mesmos resultados. Eles argumentam que a sinonímia lexical é uma relação estabelecida entre a palavra, e na paráfrase, como na sinonímia estrutural, há uma equivalência de sentido que os

locutores estabelecem entre orações diferentes, Pedro faleceu/Pedro morreu/Pedro bateu as botas.

ANTONÍMIA

Tradicionalmente, antônimos são palavras de significação opostas: bom e mau; triste e alegre. No entanto, a antonímia definida como oposição de sentido, tem sido objeto de grande confusão, em parte, porque tem sido olhada como complemento da sinonímia e, em parte, porque a maioria dos semanticistas não deram suficiente atenção as diferentes espécies de "oposição" de sentido.

Lyons (p. 489) faz uma distinção terminológica entre três tipos de oposição de sentido e reserva o termo antonímia para apenas um dos três tipos: Complementariedade, reciprocidade e Antonímia.

A complementariedade caracteriza-se, segundo Lyons, quando há entre dois pares de unidade lexicais uma exclusão mútua das unidades, implicando a negação de uma na afirmação de outra e a afirmação de uma na negação de outra. É o caso de **casado e solteiro**, **macho/fêmea**. Se se diz que "Maria não é casada", afirma-se que "Maria é solteira, assim como a afirmação de que "Maria é casada" implica no fato de que Maria não é solteira.

A **reciprocidade** ocorre quando os significados lexicais entram numa relação inversa. E o caso de **Marido/Mulher**; **pai/filho**; **vender/comprar**, etc, pois João é marido de Maria, permuta com Maria é Mulher de João; assim como Pedro é filho de Manuel, com Manuel é o pai de Pedro.

A **antonímia**, como oposição de sentido, pode ser regularmente graduáveis. Ex.: **grande/pequeno**. Gradação no sentido de Sapir, está ligado operação de comparação o que pode ser explícita ou implícita. As frases explicitamente comparativas são de dois tipos: 1^o) duas coisas podem ser comparadas em relação a certa "propriedade" e essa "propriedade", em maior grau, atributo de uma das coisas do que da outra. Ex.: Nossa casa é maior que a sua; 2^o) "estados" da coisa podem ser comparados em relação à propriedade em questão. Ex.: Nossa casa é maior do que era.

Nos antônimos implicitamente graduados observa-se que negação de um dos termos antônimos não implica necessariamente afirmação do outro. Nossa casa não é grande não é implica/nossa casa é pequena. É esse um fato bem conhecido dos lógicos e distingue os termos antônimos dos complementares (Lyons, p. 494).

No entanto, para Edward Lopes (p. 252) o problema não só da antonímia como o da sinonímia explicar-se-iam através da dicotomia isomorfia e isotopia. O primeiro define-se como o resultado da evidenciação das propriedades possuídas em comum, por dois códigos diferentes; a segunda, para a correspondência interpretativa localizada no plano do seu conteúdo.

Assim, exemplifica, *mirar* e *ver* não são sinónimos perfeitos, um do outro, porque eles não se podem substituir mutuamente no interior de qualquer contexto. Com relação a antonímia, Edward Lopes (p. 255) questiona o sentido oposto. Oposto por contrariedade ou oposto por contraditoriedade.

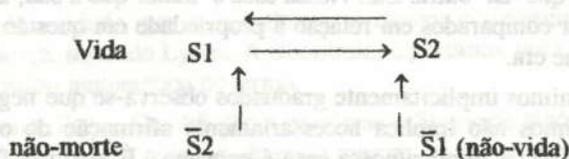
Uma vez que a relação de **Contrariedade** realiza-se através das relações hierárquicas hiponímicas apresentadas por Blancher e por Rastier, o quadrado lógico.

Blancher, segundo Ingedore (pág. 91), critica a Teoria clássica das oposições, propondo generalizá-la, isto é, desprendê-la das restrições a que esta á vinculada: a) sua ligação com a quantificação; b) sua aplicação apenas a proposições atributivas homônimas; c) sua imitação ao caso das oposições.

Dessa forma, a relação de **Contrariedade** é a que se estabelece entre dois termos, por exemplo, S_1 e S_2 quando S_1 possui a característica Semântica /S/ que está presente no outro.

Ou seja, o S_1 e S_2 mantém entre si uma relação de contrariedade, isto é, um termo pressupõe e o outro, mas se excluem reciprocamente. Ex.: vida e morte.

Já a relação de **contraditoriedade** é a que se estabelece entre os termos S_1 e S_2 , quando S_1 possui a característica /S/ e \bar{S}_1 possui a característica não-sema. Dessa forma, a **contraditoriedade** afirma e nega ao mesmo tempo uma mesma característica. Ou seja, S_1 e \bar{S}_1 são contraditórios, pois a afirmação de um implica na negação da outra. Do mesmo modo, uma terceira relação de implicação se estabelece entre os semas S_1 e S_2 , do mesmo modo entre S_2 e \bar{S}_1 . Ou seja:



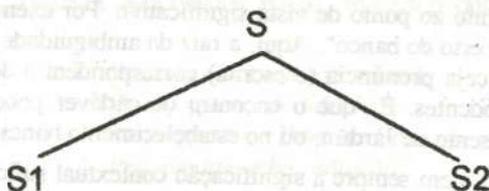
ou seja:

Vida e morte um termo pressupõe o outro mas se excluem reciprocamente estão em contrariedade. A afirmação de um implica a negação do outro, assim a não vida (S1) é a negação dos valores positivos de vida, como a não-morte (SP2) é a negação dos valores da morte. É, pois, uma relação de contraditórios. Uma relação de implicação de estabelece entre (não-vida) implica na afirmação dos valores da morte, ao mesmo tempo que a não-morte implica nos valores da vida.

HIPERONÍMIA E HIPONÍMIA

Segundo Greimas, ao lado das relações antonímicas (disjunção e conjunção) entre os semas de uma mesma categoria de estrutura elementar, a significação define-se pela relação de **Hiponímia** entre cada um dos semas tomados individualmente e a categoria Sêmica inteira.

Segundo Greimas, o eixo Semântico, S, que representa a substância do conteúdo, articula-se, ao nível da forma do conteúdo, em dois semas contrários, S1 e S2:



Entre S1 (ou S2) de um lado, e S (sema complexo) de outro, estabelece-se uma **relação hierárquica hiponímica**: S1 e S2 são partes complementares do S (sema complexo), que os totaliza como o todo às partes.

Assim, partindo-se do Sema de relação pode ser designado hiponímia, partindo-se da categoria poderá ser hiperonímia. Ou seja, uma série hiponímica vai da totalidade as partes e uma série hiponímica das partes ao todo.

Assim: **Hiperonímia** é o termo cuja significação inclui o sentido ou os sentidos de um ou de diversos outros termos chamados **hipônimos**. Já a **Hiponímia** a relação de sentido que se estabelece entre um termo específico e um termo mais abrangente gato é hipônimo de felino e felino hipônimo de mamífero). A hiponímia é denominada inclusão, de um termo mais específico

num termo mais geral, muitos Semanticistas formalizam-na em função de lógica de classes como fez B. Pottier.

Assim, a **hiponímia** corresponde à relação de **inclusão** entre dois significados, podendo-se dizer que esse fenômeno semântico ocorre quando o sêmena de um determinado elemento A inclui o do elemento B, havendo um certo número de semas em A não partilhado por B. Assim, cão mantém com animal certa relação de sentido; há inclusão do sentido de cão no sentido de animal; diz-se que cão é um hipônimo de animal.

RELAÇÕES DO SIGNIFICANTE

Normalmente, no ato de comunicação, interferem fatores diversos na indeterminação intrínseca de relações arbitrárias entre seqüências fônicas a conceitos ocorrem, então, relações chamadas equívocas, multívocas e diversívocas entre palavras, correspondentes.

Considerando-se o campo da expressão ou do significante, considera-se homônimos as formas lingüísticas de mesma estrutura fonológica, porém inteiramente distintas quanto ao ponto de vista significativo. Por exemplo, em "o cadáver foi encontrado perto do banco". Aqui, a raiz da ambiguidade é, evidentemente a palavra "banco", cuja pronúncia (e escrita) correspondem a dois sentidos completamente independentes. É que o encontro do cadáver pode ter-se dado nas proximidades de assento de Jardim, ou no estabelecimento bancário.

No entanto, nem sempre a significação contextual suficiente para afastar a ambiguidade resultante da homonímia, já que na língua escrita, tem-se homônimos que se distinguem por ter cada qual um **grafema** (traços gráficos distintivos) diferente dentro do sistema ortográfico da língua. São chamados Homófonos (identidade de Som e escrita diferente) coser "costurar", cozer "cozinhar"; espiar "sofrer" espiar "olhar sorrateiramente"; sessão (ato de assistir); cessão (ato de ceder).

Cumprido, ainda, distinguir os homófonos dos homógrafos: aqueles, como vimos, possuem identidade de som e escrita diferente (coser/cozer); estes possuem uma só escrita e pronúncia diferente: sábio é adjetivo sinônimo de erudito (homem sábio); sabia é forma do Pret. imperfeito do indicativo do V. saber (não sabia o assunto); sabiá é substantivo designa um conhecido pássaro. Neles, o acento de intensidade desempenha importante papel lingüístico decisivo para a significação do vocábulo.

Essa variação constitui-se em um morfema supra segmental, isto é, ela tem um significado gramatical sem ser um segmento entre outros da cadeia sintagmática, pois não possui uma configuração fonemática própria, apud Flávia Carone, pág. 24.

METAFORIZAÇÃO E A METONIMIZAÇÃO

As relações de associações, em termos gerais, ocorrem por transformações, transferência de sentido, ou ainda por associações de causa/efeito ou implicação. Dessa forma, entende-se por **Metáfora** uma transferência de significado de um campo semântico para outro, a partir de traços semelhantes subjetivos, enquanto as relações de **Metonímia** são sempre objetivas fundada na contiguidade ou sintagmática.

PROPOSTA DE TRABALHO

TEXTO

ASA BRANCA

(Humberto Teixeira, Asa Branca, Baião. Música popular nordestina)

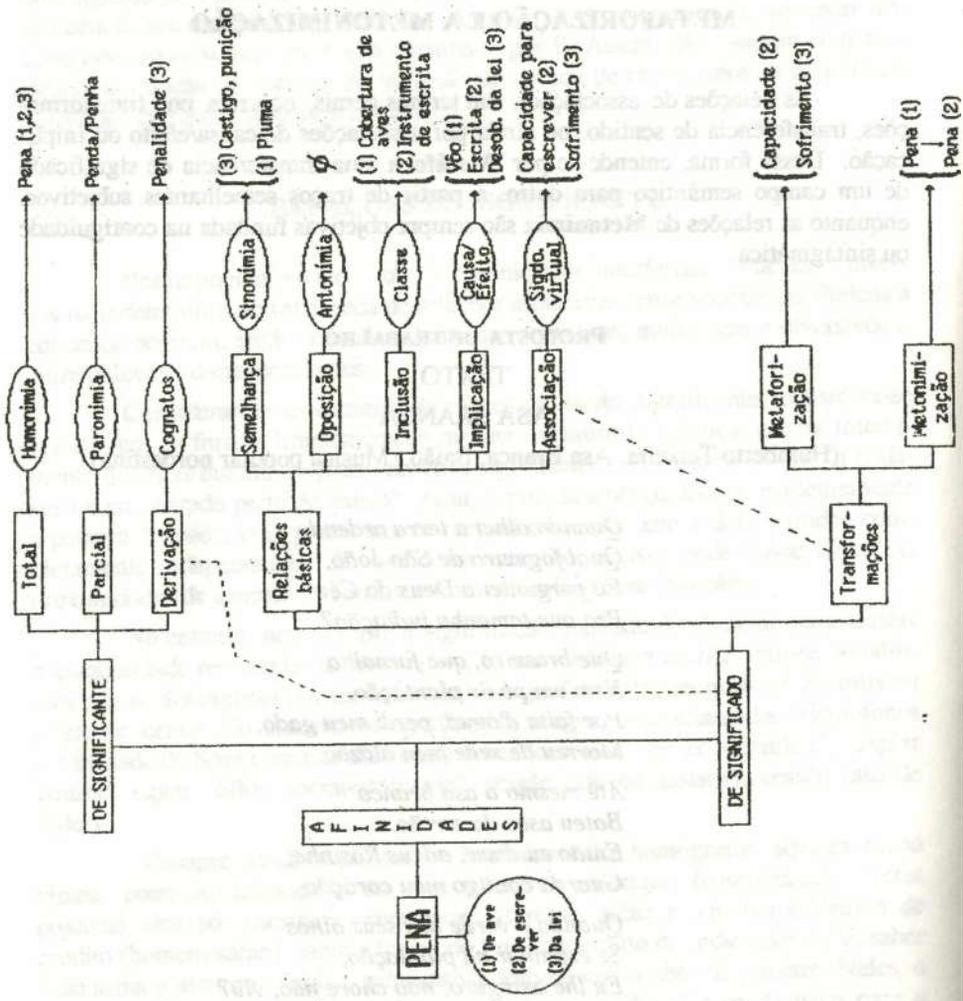
*Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João,
Eu perguntei a Deus do Céu
Pra que tamanha judiação?*

*Que braseiro, que fornalha
Nem um pé de plantação.
Por falta d'água, perdi meu gado,
Morreu de sede meu alazão.*

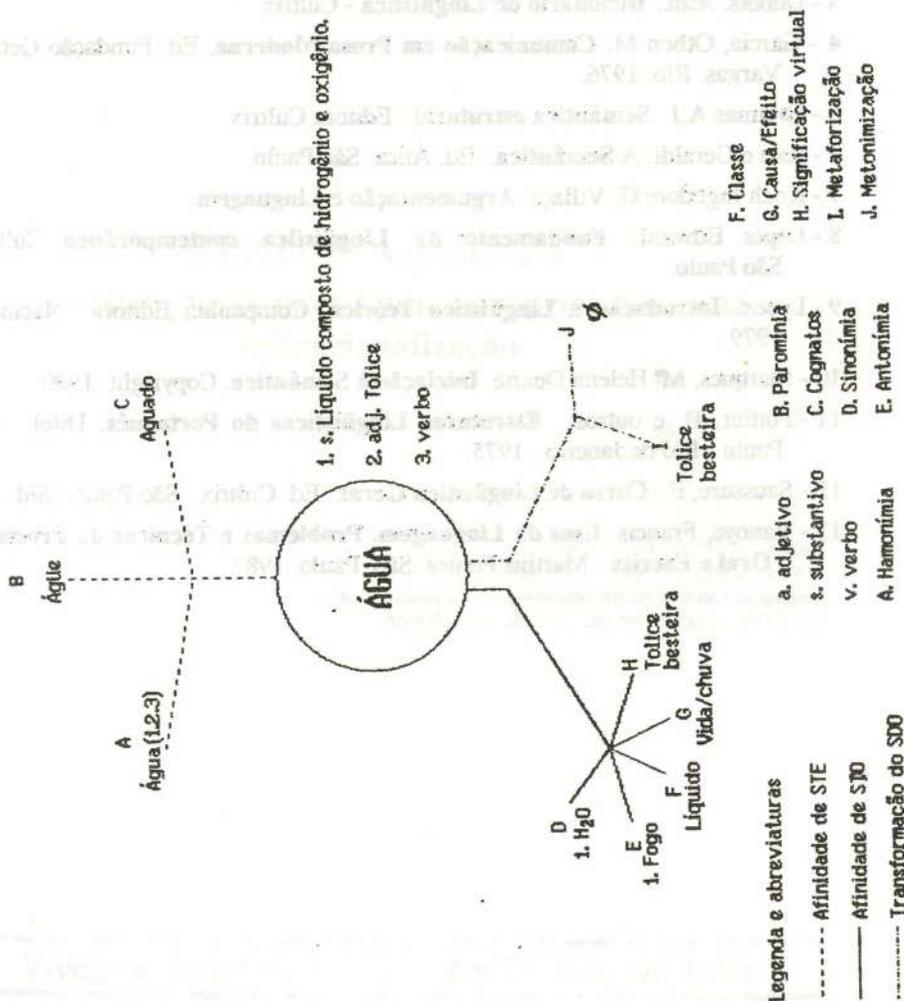
*Até mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão.
Então eu disse, adeus Rosinha,
Guarda contigo meu coração*

*Quando o verde dos seus olhos
Se espalhar na plantação,
Eu lhe asseguro, não chore não, viu?
Eu voltarei viu, meu coração.*

CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO FUNDAMENTAL DA PALAVRA PENA



CAMPO LÉXICO-SEMÂNTICO FUNDAMENTAL DA PALAVRA ÁGUA



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1 - Bechara, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Ed. Nacional. São Paulo. 1975.
- 2 - Carone, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. Atica. São Paulo. 1986.
- 3 - Dubois, Jean. **Dicionário de Linguística - Cultrix**.
- 4 - Garcia, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. Ed. Fundação Getúlio Vargas. Rio. 1976.
- 5 - Greimas A.J. **Semântica estrutural**. Editora Cultrix.
- 6 - Ilari e Geraldi. **A Semântica**. Ed. Ática. São Paulo.
- 7 - Koch Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem**.
- 8 - Lopes, Edward: **Fundamentos da Linguística contemporânea**. Cultrix. São Paulo.
- 9 - Lyons. **Introdução à Lingüística Teórica**. Companhia Editora Nacional. 1979.
- 10 - Marques, Mª Helena Duarte. **Iniciação à Semântica**. Copyright. 1990.
- 11 - Pottier, B. e outros: **Estruturas Lingüísticas do Português**. Difel. São Paulo - Rio de Janeiro. 1975.
- 12 - Saussure, F. **Curso de Lingüística Geral**. Ed. Cultrix. São Paulo. S/d.
- 13 - Vanoye, Francis. **Usos da Linguagem. Problemas e Técnicas da Produção Oral e Escrita**. Martins Fontes. São Paulo. 1987.

LÍNGÜÍSTICA APLICADA
**A construção de paradigmas próprios para sua
operacionalização**

Marcos Antonio Costa

Professor Auxiliar I / DLET / CCHLA / UFRN

Aluno do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Linguística Aplicada / UFRN

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 65-74, jan/jun. 1994

1. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

2. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

3. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

4. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

5. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

6. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

7. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

8. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

LINGÜÍSTICA APLICADA

9. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

10. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

11. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

12. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

13. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

14. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

15. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

16. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

17. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

18. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

19. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

20. HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language Use*. London: Edward Arnold, 1978.

A delimitação de um objeto e de um campo de estudo - aspectos característicos do trabalho científico - marca, no início deste século, o estudo da linguagem verbal. Ferdinand de Saussure, recusando o modelo proposto pela lingüística histórica do século XIX, empenha-se na elaboração e na reflexão de um quadro teórico que tomará a langue - em oposição à parole - como sendo o objeto de estudo da ciência da linguagem e atribuirá ao lingüista a tarefa de descrever, sincronicamente, o sistema (estrutura) das línguas. Assim, uma vez definido que "o único e verdadeiro objeto da lingüística é o sistema lingüístico (la langue)-focalizado nele mesmo e por ele mesmo"¹-, criam-se as bases que sustentarão, na área que diz respeito aos estudos da linguagem, o modelo estruturalista. Seguindo - explícita ou implicitamente - esse modelo, novas teorias são apresentadas ao longo do século. O gerativismo chomskiano, para citar o exemplo talvez mais clássico, embora surgindo como reação ao descritivismo americano bloomfieldiano, não rompe com as limitações impostas pelo sistema. Chomsky, indiscutivelmente, elabora um novo paradigma que, apoiado nas gramáticas gerativas, passa a influenciar, determinadamente, toda a teoria lingüística moderna. Contudo, o compromisso primeiro do gerativismo, dentro do locus epistemológico que lhe é próprio, continua sendo com a utilidade e a viabilidade de descrever as línguas humanas.

O estudo formal do objeto analisado, até então hegemônico na Lingüística deste século, perde seu status com o surgimento de novos paradigmas que, sobretudo nos últimos trinta anos, abandonam a concepção imanente de língua e passam a considerar aspectos e níveis de análise até então tomados como não pertinentes aos estudos lingüísticos. Com isso, situação, contexto, produção real de fala, variação lingüística, entre outros, passam a representar uma terminologia própria dessa ciência. Somando-se aos níveis fonológico, morfológico e sintático, privilegiados pelo distribucionalismo de Bloomfield (assim como pelo estruturalismo em geral) e pelo gerativismo de Chomsky, são incorporados os níveis semântico e pragmático, que passam a ser tomados como imprescindíveis a qualquer análise que pretenda dar conta dos fenômenos de uso da linguagem. Dentro desse novo quadro, verifica-se um aumento quantitativo e qualitativo dos estudos lingüísticos.

No que diz respeito ao que hoje chamamos de "Lingüística Aplicada", Bohn (1988) sugere que o termo tem origem a partir "do grande ímpeto dos estudos lingüísticos nas últimas décadas, da sofisticação da área e da necessidade de definir os novos aspectos e sub-áreas de estudo que foram naturalmente surgindo

¹ Conforme conclusão do Cours de linguistique générale (p. 271).

como ramificações do tronco principal do estudo das ciências da linguagem" (p.16). Contudo, apesar da identidade e consolidação acadêmica da Linguística Aplicada (LA) no Brasil, a dificuldade de se encontrar uma definição satisfatória para o termo continua até hoje. Essa dificuldade está claramente demonstrada nos artigos que compõem o livro Linguística Aplicada. Da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar, que marca a comemoração dos vinte anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) da PUC-SP, o primeiro na área.

Historicamente, a LA é identificada como sendo o estudo científico dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira², isso porque, como analisa Celani, "durante muito tempo talvez tenha sido a área mais em foco e a que mais apoio tenha recebido para seu desenvolvimento" (p.17). A autora observa ainda que o nome do primeiro programa de estudos pós-graduados em LA no Brasil, citado anteriormente neste trabalho, reflete a concepção das pessoas na época de sua criação. Embora, de certa forma, a relação LA/ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras persista, os tópicos hoje em estudo, sob o rótulo de linguística aplicada, são os mais variados: ensino-aprendizagem da língua materna, planejamento linguístico, sociolinguística, psicolinguística, lexicografia, tradução, linguística contrastiva, alfabetização, dentre outros. Associadas às dificuldades encontradas para se definir, satisfatoriamente, "linguística aplicada", estão as questões que dizem respeito à definição de um objeto, à metodologia de trabalho e à delimitação de um campo de estudo. Reivindicando o estabelecimento da LA como área de pesquisa de direito próprio (e não uma sub-área da Linguística), alguns estudiosos empenham-se na arquitetura de um paradigma que corresponda ao locus epistemológico próprio da Linguística Aplicada. Encontramo-nos, mais uma vez, dentro dos limites impostos pelo fazer científico, sem o qual viveríamos sob o reinado do senso comum. Curioso paradoxo. O tratamento asséptico que Saussure ofereceu a "sua" langue (tornando-a, uma vez delimitada, de natureza homogênea) representava, antes de tudo, uma busca angustiada cujo objetivo era assegurar para a Linguística o status de estudo científico da linguagem. Em uma carta escrita para Meillet, datada de 04 de janeiro de 1894, Saussure confessa o quanto se sentia "desgostoso com tudo isso e com a dificuldade que há, em geral, para escrever dez linhas quando se tem senso comum em matéria de fatos de linguagem"³

² Concepção apresentada por Pit Corder (1973), em seu histórico applied linguistics -apud Celani in: Paschoal & Celani (1992).

³ Texto citado por Benveniste (1991), p. 40.

Com o argumento de que a LA é uma área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir de experimentação e de modificações na solução de problemas⁴, chega-se à conclusão de que ela não se nutre de uma teoria única, uma vez que é a partir de uma interpretação multidisciplinar para a solução de problemas relacionados à linguagem que são estabelecidos paradigmas próprios para sua operacionalização. A ampliação do campo de pesquisa em LA, "plenamente documentada nos trabalhos que começam a surgir na segunda metade da década de 70" (conforme Kleiman, in: Paschoal & Celani, 1992, p. 29), motiva a compreensão da área como sendo de caráter "transdisciplinar" e, dessa forma, seu "objeto de estudo atravessa as fronteiras das disciplinas, as quais não participam aditivamente, como meras fornecedoras de subsídios, mas cujos campos são, por sua vez, problematizados nesse cruzamento", conforme Serrani (1990), p. 41.

A (antiga) questão TEORIA X PRÁXIS

Bohn (1988) esclarece-nos que a separação que é feita entre ciência teórica e "ciência aplicada" é justificada a partir de uma perspectiva que entende que a "ciência pode ser apresentada como simples descrição teórica dos fatos sem incluir motivações utilitárias, ou pode-se descrever, classificar os fatos com um objetivo de uso que venha responder às aspirações de desenvolvimento e de conforto de uma comunidade. No primeiro caso temos o que normalmente chamamos de ciência básica ou pura e no segundo temos a ciência aplicada" (p. 12). Contudo, compartilho a opinião do autor ao tomar como difícil a tarefa de distinguir, categoricamente, ciência teórica de ciência aplicada, uma vez que as duas não se apresentam mutuamente exclusivas. Se, por um lado, considero equivocada a possibilidade de uma teoria completamente desvinculada de sua aplicação, por outro, a postura simetricamente oposta, que pretende, dentro da ciência, construir paradigmas à medida que se desenvolve o conjunto de princípios aceitos, sugere que toda a teoria já elaborada, e ainda por elaborar, seja tomada, no mínimo, como dispensável. "Muitas vezes a divisão entre ciência básica/pura e ciência aplicada parece ser bastante subjetiva, e não baseada em esquemas e critérios estabelecidos ou em diferenças de metodologias, mas sim nas motivações subjetivas dos pesquisadores ou dos financiadores" afirma ainda Bohn (p. 14).

⁴ Concepção de Ingram (1980) apud Celani in: Paschoal & Celani (1992).

A não aceitação de que a LA pressupõe a Linguística, por representar uma atividade, e não um estudo teórico, que usa os resultados de estudos teóricos para o ensino de línguas⁵ tem motivado muitos estudiosos a se engajarem numa verdadeira militância que objetiva, sobretudo, o divórcio entre Linguística Teórica e Linguística Aplicada. Para Celani, por exemplo, "está claro para os que hoje militam na LA no Brasil que, embora a linguagem esteja no centro da LA, esta não é necessariamente dominada pela Linguística (...) As linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em LA e dos temas das dissertações e teses que delas provêm são indício certo de que a independência da LA firma-se cada vez mais: não são mera aplicação da Linguística." (in: Paschoal e Celani, 1992, p. 21).

A perspectiva multidisciplinar (ou transdisciplinar) incorporada ao paradigma da LA é utilizada, também aqui, como argumento a favor da celebrada "independência": entre as disciplinas relacionadas com o estudo da linguagem (centro de atenção da LA) está a Linguística, "em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução", argumenta Celani (idem). É interessante observar que, no capítulo II do Cours (Matéria e tarefa da Linguística; suas relações com as ciências conexas), o "velho" Saussure já afirmava que "a Linguística tem relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados. Os limites que a separam das outras ciências não aparecem sempre nitidamente." (p. 13). O princípio número um da militância proposta por Celani assegura que "A LA só pode firmar-se como área de pesquisa de direito próprio, respeitável no meio acadêmico, se os lingüistas aplicados se dispuserem a fazer LA sem o injustificável complexo de inferioridade, ao invés (o grifo é meu) de fazerem aplicação da Linguística. Parece que essa fase subserviente está ultrapassada e isso é reconhecido pelos lingüistas aplicados." Não é necessário um profundo conhecimento em análise do discurso para compreender a dimensão do tratamento opositivo que a autora elabora: fazer aplicação da Linguística implica, em sua visão, ser "subserviente", o que, por sua vez, estaria acarretando um "injustificável complexo de inferioridade". As preocupações de fundo psicanalítico de Celani não param por aqui. Assegurando que a natureza da LA é "essencialmente humanista", conclui, concordando com Kaplan, que "não há atividade humana na qual o lingüista aplicado não tenha um papel a desempenhar". Tais fatos "os lingüistas aplicados deveriam ter sempre presentes, a norteá-los e a servi-lhes de alento em momentos de incerteza". E a oposição se instala uma vez que "os

⁵ Concepção de Pit Corder (1973) apud Celani in: Paschoal & Celani (1992).

lingüistas, por sua parte, no empenho de resolver problemas lingüísticos (o grifo é da autora), relacionados com algum dos subsistemas da linguagem, que podem ser tornados estáticos, podem encontrar-se isolados das variáveis complexas que afetam o comportamento humano." Finalizando, Celani sugere que "o sentido LA - Lingüística levaria a esta os problemas humanos detectados naquela para que se tornassem preocupações também dos lingüistas chamados teóricos. Por que na vida real (o grifo é meu) isso não acontece? A questão é complexa, misteriosa até envolve toda a complexidade do relacionamento humano, e mais particularmente, do relacionamento humano na realidade do mundo acadêmico." Compreendo que a questão se torna menos "complexa" e menos "misteriosa" quando é colocada nos termos apresentados por Kleiman (obra citada). Para ela, as inquietações em torno da LA estão diretamente relacionadas, particularmente no Brasil, "aos espaços político-acadêmicos que a Lingüística Aplicada precisa ainda conquistar para incentivar e expandir sua atuação no país" (p.25). Assim, a consolidação da área, no país, como área independente, asseguraria esses espaços.

Conclusão

Procurei, no início deste trabalho, apresentar, em linhas gerais, um histórico da evolução dos estudos lingüísticos partindo de Saussure até o momento quando não mais o aspecto formal do objeto de estudo (a concepção imanente de língua) orienta a construção de novos paradigmas. Parti de Saussure. No entanto, poderia ter feito, ainda, considerações sobre a lingüística diacrônica do século XIX. E, dentro de uma perspectiva mais ampla, poderia ter remetido a questão dos estudos da linguagem humana ao século IV a. C., quando é elaborada, pelo hindu Panini, uma gramática do tipo descritiva com o objetivo de preservar os textos religiosos do sânscrito das modificações que a língua vinha sofrendo.

Lingüística, Lingüísticas...

Objetivando apontar os fatores que facilitaram uma configuração independente da LA, Kleiman (obra citada) argumenta que "o estado de fluxo e de desordem em que se encontrava a lingüística descritiva, devido ao questionamento e até desencanto com o paradigma estrutural chomskiano por parte de grupo significativo de seus próprios componentes", entrou em oposição com "outras maneiras de estudar a linguagem, que levavam em conta o social, adquiriam cada vez maior importância, e contribuíam para derrubar o modelo de linguagem au-

tônomo, livre de perturbações que não afetam os falantes ideais, mas que afetam os aprendizes reais". Assim, a autora conclui que "o desencanto com o modelo levou, naturalmente, ao desencanto com a ciência da qual o modelo era oriundo, facilitando a autonomia" (p.29). Ou seja, a "autonomia" da LA.

Minha preocupação é saber se, para a autora, a Lingüística, tomada como "teórica", resume-se à lingüística estrutural. A Lingüística pára com o modelo gerativista? As "outras maneiras de estudar a linguagem", apontadas por Kleiman, pertenceriam, então, exclusivamente, aos espaços independentes da chamada "Lingüística Aplicada"? Também estranho quando Serrani (1990), ao justificar a relação Lingüística/Lingüística Aplicada, argumenta que "as pressões do mercado editorial, e/ou a obrigação de legitimar as produções da LA por meio de marcadores de prestígio provenientes da Ciência Lingüística (...) garantiria o progresso racional do ensino de línguas. Assim, o que tem acontecido frequentemente é uma transferência de elementos da teoria lingüística que, ao serem descontextualizados da construção conceitual de origem, perdiam parte de seus sentidos." (p.39). O grifo é meu.

Concordo que variados são os temas não provenientes de um modelo teórico já definido, que surgem no interior da própria experiência de ensino e aprendizagem, das interações escolares. Por outro lado, não consigo imaginar um modelo teórico que não tenha sido, em menor ou maior escala, alimentado por questões relacionadas ao cotidiano das pessoas.

A existência de "lingüistas que na maioria das vezes não saem de seus gabinetes de trabalho" e que, mesmo assim, fornecem sugestões ao professor de nível médio "sobre como fazer com que seu aluno se aproprie de modo mais eficaz (e menos traumático) desse instrumento de comunicação socialmente valorizado: o dialeto padrão", conforme apresenta Mariani (1990), não me parece ser argumento suficientemente forte para justificar uma nítida segmentação entre Lingüística e LA.

Por outro lado, é certo que a descontextualização do objeto de estudo constitui-se na crítica mais contundente que é feita ao modelo estruturalista. Entretanto, essa crítica não é formalizada pela Lingüística Aplicada, apenas. Assim também se posicionam a Sociolingüística, a Etnolingüística, a Pragmática, a Análise de Discurso, a Lingüística Funcional, etc., etc., etc.

Assim, entendo que a insuficiência dos modelos formais não cria a necessidade de uma nova ciência, a LA, independente da Lingüística, para suprir as lacunas deixadas, mas enseja, tão somente, o surgimento de novos modelos mais adequados e mais eficientes para a abordagem do fenômeno lingüístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. São Paulo, Pontes Editores, 1991.
- BOHN, Hilário I. "Lingüística aplicada". In: **Tópicos de lingüística aplicada. O ensino de línguas estrangeiras**, 1988.
- MARIANI, B. "Análise de discurso e pedagogia do português como língua materna: a questão dos lugares sociais". **Anais do II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Trabalhos em Lingüística Aplicada 16. 1990.
- PASCHOAL, Mara Sofia . De & CELANI, Maria Antonieta (orgs). **Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo, Educ, 1992.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo, Cultrix, 1989.
- SERRANI, S. M. "Transdisciplinaridade e discurso em lingüística Aplicada". **Anais do II Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Trabalhos em Lingüística Aplicada 16. 1990.

DISCUSSÃO PRAGMÁTICO FUNCIONAL SOBRE A COESÃO NOS DISCURSOS ORAL E ESCRITO

Ana Lúcia Henrique
Mestranda - UFRN

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 75-90, jan/jun. 1994

DISCURSO PRAGMÁTICO FUNCIONAL SOBRE A COESÃO
nos Discursos Oraais e Escritos

Antônio Carlos
Mestrado - 1994

Vivências, Natal, v. 8, n. 1, p. 13-20, Jan/jun, 1994.

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendo fazer uma descrição e análise dos elementos coesivos de dois textos narrativos, um oral e outro escrito, produzidos por um informante com nível superior.

Esta pesquisa é parte de um trabalho de mestrado em que pretendo oferecer subsídios para uma reorientação do ensino da língua como instrumento de comunicação que aborde também a modalidade oral.

A idéia do projeto para o mestrado partiu da constatação de que os manuais utilizados na escola privilegiam a língua escrita em detrimento da oral, trabalhando como se estes códigos fossem idênticos. Essa constatação empírica é corroborada pelas palavras de Genouvrier e Peytard (1985, trad. Ilari, p. 22): "*O aluno sente com razão que a escola o leva a uma linguagem distinta da que ele empregou naturalmente até o momento. Essa linguagem nasceu com o livro de leitura e fortifica-se pela prática de leitura e sua imitação. A situação linguística do aluno é a de quem toma gradualmente consciência de que se consegue falar corretamente lendo e escrevendo corretamente*". (grifo nosso).

Por causa dessa concepção divulgada pela escola, é comum nós, professores de português como língua materna, escutarmos nossos alunos comentarem que não sabem falar português. E a razão é sempre a mesma: a associação entre falar português e o domínio da norma culta escrita.

A meu ver, a escola não deve privilegiar uma modalidade em detrimento de outra, mas ensinar e esclarecer uma e outra, partindo da consciência e do conhecimento que o aluno tem de sua língua e da habilidade que apresenta como falante nativo que é.

É papel da escola, portanto, mostrar ao educando as diferentes possibilidades de realização lingüística, ensinando que a língua não é homogênea e apresenta duas modalidades - a oral e a escrita. Numa situação ideal, deveria instrumentalizar o aluno para que ele pudesse perceber e conscientizar-se da variação lingüística e da necessidade de adequação à situação comunicativa. Em outras palavras, a escola deveria tornar o discente apto a empregar a linguagem segundo seus vários usos: "O ideal da atividade lingüística consistiria em que cada usuário, individualmente considerado, tivesse à sua disposição as variedades lingüísticas adequadas para, com elas, atender convenientemente às situações de comunicação" (Pretti, 1987:3).

2. OBJETIVOS

Para atingir o objetivo maior de possibilitar o desenvolvimento sistemático da habilidade comunicativa oral, é necessário estudar os vários pontos em que a língua escrita se diferencia da oral e de que forma essa diferença determina a estrutura de cada uma das modalidades. Nesse sentido, proponho-me a examinar o uso dos elementos coesivos na linguagem oral e na escrita.

Mais especificamente, pretendo:

- a) mostrar diferenças entre fala e escrita em termos de uso dos elementos coesivos;
- b) discutir as possíveis razões pragmático-funcionais que motivam esse uso diferenciado.

3. CORPUS

O corpus utilizado neste trabalho é parte do Projeto Discurso e Gramática, desenvolvido na UFRN. Desse corpus, examino dois textos: uma narrativa experiencial contada oralmente por um informante universitário e essa mesma narrativa redigida pelo informante.

Na transcrição do discurso oral foi utilizada uma adaptação da escrita.

Ambos os textos encontram-se anexos ao trabalho.

4. QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Partirei de uma diferenciação entre as duas modalidades seguida de um resumo de estudos da coesão em textos orais e escritos, para, então, analisar até que ponto as diferenças determinam o uso ou interferem na seleção dos elementos coesivos.

Utilizarei como referencial teórico os estudos de Fávero sobre a coesão (1991), Koch (1989) e Fávero e Koch (1989) e os estudos de análise conversacional desenvolvidos por Marcuschi (1986). Além disso, também entram na discussão proposta neste trabalho os estudos de Grice, que versam sobre as máximas conversacionais.

Tanto o texto oral como o texto escrito têm como base o mesmo sistema linguístico, porém "as regras de efetivação bem como os meios empregados são

diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos linguísticos diferentes" (Marcuschi, 1986).

Na linguagem oral, a presença dos interlocutores leva a uma interação que vai determinar a estrutura produzida, fazendo-a oscilar entre os modos sintático e pragmático. Dentro dessa perspectiva, o falante faz uso de estratégias apropriadas visando a assegurar o sucesso da comunicação. Entre essas estratégias estão as máximas de Grice, a partir das quais se firmam regras de uso, como as estabelecidas por Betten (apud Koch, 1991):

- assim que você percebe que o ouvinte compreendeu o que você queria comunicar, torna-se desnecessária e inadequada a continuação de sua fala em muitas situações;
- logo que você percebe que o ouvinte não está entendendo o que você fala, interrompa seu discurso, mude o planejamento, ou introduza uma explicação;
- logo que você percebe que formulou algo inadequado, interrompa seu discurso, corrija-se na seqüência.

Essas regras mostram a interferência do interlocutor na formulação do discurso oral que alterna entre os modos sintático e pragmático. Evidenciam também que a linguagem oral é relativamente não planejada e que, mesmo que inicialmente se tenha em mente o que se vai dizer, o rumo do discurso não pode ser previsto, pois está em relação direta com a interação entre os falantes. Na visão de Ochs, a linguagem oral

"é localmente planejada, é uma atividade administrada passo a passo ... é um produto de criação coletiva, pois locutor e alocutário constroem o texto em conjunto" (apud Fávero, 1991:75) e, inversamente à escrita, vai mostrando seu processo de criação. Em outras palavras, pode-se dizer que os participantes de uma interação comunicativa envolvem-se num processo de negociação, cujo objetivo é o entendimento mútuo, ou seja, eles se engajam no processo da própria construção do texto e do compartilhamento de significados.

O texto escrito, por outro lado, permite um planejamento maior, o que explica seu código mais elaborado com o uso de estruturas mais complexas. Nas palavras de Chafe:

"na escrita nós temos tempo de moldar uma sucessão de idéias numa estrutura mais complexa, mais coerente e mais integrada ao todo, utilizando-nos de marcas que raramente usamos na oralidade".

Além disso, a distância entre os interlocutores exige que o texto escrito seja mais explícito e busque compensar a ausência dos traços paralingüísticos através de estruturação sintática ou de marcas ortográficas.

Vale salientar que essas diferenças concernem antes à especificidade das produções oral e escrita, em função da situação em que cada um dos produtores se envolve, e não à pessoa do emissor.

Apesar de reconhecer o importante papel dos elementos não verbais e supra-segmentais na construção do texto oral, inclusive como elemento de coesão e de continuidade discursiva, neste estudo focalizarei basicamente os recursos verbais de coesão nos moldes apresentados por Fávero (1991) e resumidos a seguir.

Segundo o modelo de Halliday e Hasan, a coesão é um conceito semântico que se refere às relações de significado que existem dentro do texto. Ela ocorre quando a interpretação de algum elemento depende da interpretação de outro. Em outras palavras, a coesão só se estabelece na relação textual, e é expressa parte através da gramática parte através do léxico. Isso não significa, entretanto, que a coesão seja uma relação puramente formal. Os autores afirmam com frequência que a coesão não é uma relação estrutural, mas semântica.

Seguindo esses autores, Fávero afirma que a coesão é uma relação linear entre as sentenças, e divide-se em:

1. coesão referencial;
2. coesão recorrencial; e
3. coesão seqüencial

1. Coesão referencial

Diz respeito a um elemento que não é interpretado semanticamente pelo seu sentido, mas precisa da recorrência a outro elemento expresso no texto.

Fávero subdivide a coesão referencial em substituição e reiteração. A primeira ocorre quando o elemento lingüístico é retomado ou precedido de proforma, anáfora e catáfora, respectivamente, ou ainda quando é substituído pela forma zero, elipse. Já a reiteração pode ocorrer com a repetição do mesmo item lexical, com o uso de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, expressões nominais definidas ou ainda nomes genéricos. A reiteração nos moldes de Fávero engloba a repetição e a coesão lexical como definidas por Halliday e Hasan.

Em relação ao texto oral, ela especifica também a auto-repetição e a heterorrepitação.

2. Coesão recorrencial

Ocorre a coesão recorrencial quando o recorrência tem por finalidade assinalar que a informação progride, "constitui um meio de articular a informação nova com a velha" (Fávero, 1991). A recorrência de termos, o paralelismo, a paráfrase, e os recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais, como ritmo, entonação e silêncio, são formas de coesão recorrencial.

3. Coesão seqüencial

A coesão seqüencial tem a função de fazer o texto progredir, porém nela não há retomada de itens, sentenças ou estruturas. Pode ocorrer por seqüenciação temporal ou por conexão (interdependência) semântica ou pragmática expressas por operadores do tipo lógico, do tipo discursivo ou por pausas.

5. ANÁLISE

Vejam os como esses elementos ocorrem nos textos narrativos produzidos pela informante. A análise que se segue não se pretende exaustiva, nem em relação à coesão no corpus selecionado nem em relação aos elementos coesivos que podem ser utilizados em ambas as modalidades de linguagem. Antes, busca ser um ponto de apoio para a discussão final

Coesão referencial

A. texto oral

1. Substituição

anáfora:

- (1) Eu achava *aquilo* fantástico
- (2) O professor *me* chamou
- (3) *Ele* me fez uma experiência
- (4) *ele me* mostrou
- (5) *eu* tinha achado fantástico
- (6) chamei umas duas colegas *minhas*
- (7) mas *ele* assumiu a culpa

catáfora:

(8) a experiência foi *essa*

(9) eu achei o *seguinte*

clipse:

(10) é ... tem uma @ 1.

(11) se o professor colocou um pouquinho @

(12) Quando o professor saiu @

(13) @ peguei o mesmo becker

2. Reiteração

material de laboratório, aqueles vidros, monte de coisas, aquele material, material;

laboratório de química, laboratório, laboratório;

experiência, coisa, experiência, o serviço;

os professores, o professor, o professor, ele, ele, o professor, o professor, o professor, ele, ele;

o colégio inteiro, todo mundo, toda a turma, o colégio inteiro, todo mundo.

O diálogo não foi extenso o suficiente para que se percebesse a heteror-repetição. Ainda assim, encontramos dois exemplos bastante claros.

(14) E: E o *professor*, como é que ficou nessa história?

I: O *professor* ficou ...

(15) E: Mas ele *assumiu* a culpa.

I: *Assumiu*.

B. texto escrito

1. Substituição

anáfora:

(16) o professor *me* perguntou

(17) Fiz

1. houve necessidade de uma alteração do símbolo original, devido a restrições técnicas do redator de texto

(18) E assim foi feito

eclipse:

(19) @ estudava no Atheneu Norteriograndense

(20) @ pegou uma pitada

(21) @ colocou no becker

(22) se o professor colocou uma pitada @

(23) um pouco mais @

2. Reiteração

material, material;

laboratório, laboratório, sala de aula;

experiência, belo espetáculo, belo espetáculo;

o professor, ele, o professor, o professor, o professor, ele;

toda a escola, todos, toda a escola.

Comparando os inícios dos textos vê-se claramente, quando o informante situa o leitor/alocutário, que o uso de reiterações é mais intenso no texto oral. No texto escrito ele usa *material usado no laboratório, material*, enquanto no oral existem as expressões *aquele material todo, aqueles vidros, aquele monte de coisa*. Usa também *aquilo* de forma bem genérica, retomando conjuntamente *laboratório e material do laboratório*.

É interessante observar o exemplo (24) a seguir, em que o processo anafórico de coesão na oralidade é construído cognitivamente: *aquele material todo* remete a um elemento constitutivo de um laboratório qualquer de química e que não tinha sido expresso anteriormente

(24) *Eu gosto muito do laboratório de química. Eu ia ajudar os professores a limpar aquele material todo;*

Coesão recorrencial

A. texto oral

(25) *então*

(26) *chegando*

(27) *eu gostava muito do laboratório de química, eu achava aquilo fantástico*

(28) *me fez uma experiência, me mostrou uma coisa bem interessante*

(29) *foi aquele fogaréu desfilando, foi aquele fogaréu*

(30) *foi um fogaréu tão grande, foi uma explosão*

B. texto escrito

- (31) com minha confirmação
- (32) foi um escândalo, foi um fogaréu

É interessante observar que o uso de paráfrases é bem mais freqüente no texto oral - exemplos 27 a 30. A fluidez do material sonoro exige que a informação seja freqüentemente repetida para que o alocutário não perca de vista o tópico da discussão. Essa necessidade não é sentida em relação ao texto escrito, uma vez que o material gráfico está configurado na página, podendo ser relido a qualquer instante.

coesão seqüencial

A. texto oral

- (33) *É...*
- (34) *né*
- (35) *então*
- (36) *só*
- (37) *olha*
- (38) *sabe*
- (39) *que ... que*
- (40) *ai*

B. texto escrito

- (41) *e uma das coisas que...*
- (42) *um dia ao chegar ao*
- (43) *foi um fogaréu seguido por uma explosão*
- (44) *assumiu a culpa, pois ele sabia ...*
- (45) *apavorou-se com o prejuízo e assumiu a culpa*

No texto oral, a coesão seqüencial ocorre muitas vezes seguindo o modo pragmático, como pode ser atestado nos exemplos (33) a (40), em que se utilizam estruturas sem função sintática aparente (*né*, *olha*, *sabe*).

Observemos agora alguns pares de proposições dos textos da informante.

A¹ (o) "*Pegou um becker com meio de água e colocou um pouquinho de cloreto de sódio pastoso.*"

A²(e) *"Ele pegou um becker e colocou água até a metade, pegou uma pitada de sódio pastoso e colocou no becker com a água."*

A construção de A² segue estritamente o modo sintático de estruturação, enquanto em A¹ existe uma ruptura - *com meio de água*. Tal ruptura é pragmaticamente funcional, ou seja, foi necessária para que se acrescentasse uma informação ausente, porém importante para a compreensão do texto. E como a emissão já havia sido iniciada, não havia como introduzir um dado novo a não ser por meio da ruptura.

B¹(o) *"foi um fogaréu tão grande, foi uma explosão, quebrou todo o material que estava exposto em cima da mesa. Eu branca, eu fiquei, olha, eu pensei que fosse morrer, sabe, quando o colégio inteiro correu pro laboratório pra ver o que tinha sido."*

B² (e) *"Foi um fogaréu seguido por uma explosão que chamou a atenção de toda a escola."*

É interessante observar, nesse par, que a repetição é uma constante no texto oral, assumindo uma dupla função. Além de mostrar ao alocutário que o locutor pretende continuar no turno conversacional, serve como elemento seqüenciador do texto. É muito freqüente também no texto oral a fragmentação e o recurso à primeira pessoa.

Além disso, a incompletude seguida de recomeços mostram a reestruturação do texto no momento de sua enunciação. É o texto oral "em se fazendo" e denotando, em suas estruturas, a negociação que ocorre entre os interlocutores para se atingir o objetivo comum: a compreensão.

Os pares a seguir mostram a oscilação entre os modos sintático e pragmático no texto oral e a predominância deste último na produção oral.

C¹ (o) *"O colégio inteiro correu pro laboratório pra ver o que tinha sido ... aí ficou todo mundo: quem foi, quem não, quem não foi."*

C² (e) *"todos correrama para ver o que se passava."*

D¹ (o) *"O professor quando viu que tinha sido eu que tinha feito o serviço aí ele disse que tinha sido ele fazendo uma experiência. Eu não tinha dinheiro pra pagar aquele material todo do laboratório..."*

D² (e) *"O professor ao ver o que se passava apavorou-se com o prejuízo e assumiu a culpa, pois ele sabia que eu não tinha condições de pagar"*

E¹ (o) "Só que, eu achei o seguinte:..."

E² (e) "Eu muito curiosa pensei..."

A coesão seqüencial no texto oral ocorre freqüentemente com o que Marcuschi chama de marcadores conversacionais, que apresentam uma dupla função: ao mesmo tempo que encadeiam coesivamente o texto, explicitam, no nível pragmático, as funções discursivas garantidoras da compreensão, da interação comunicativa. Buscando certificar-se do sucesso da comunicação, através de perguntas, exemplos (34) e (38), de repetições e paráfrases, exemplos (27) a (30), ou com o uso de orações incompletas do ponto de vista sintático, exemplo B¹, o locutor, no momento em que percebe que o alocutário não o entendeu, promove um refazimento de sua estrutura. Portanto, essas desestruturações e redundâncias são determinadas pela necessidade do próprio texto oral e "são empregados de forma significativa na interação" (Koch e outros, 1991).

O locutor faz, pois, concessões ao seu ouvinte. Assim que percebe que sua fala não está sendo compreendida, a complementa com informações adicionais ou parafraseia conteúdos já expressos, numa posição de negociação e construção conjunta do significado.

Essa atividade de refazimento denota que a contribuição do alocutário é decisiva para o sucesso da comunicação. Pode-se dizer que se estabelece entre os falantes um contrato de criação coletiva do texto.

Em suma, a língua oral é relativamente não planejada, em virtude desse contrato que se estabelece entre os falantes, e apresenta, pragmático-funcionalmente, uma estrutura coesiva diferenciada da escrita, que é nada mais que uma estratégia facilitadora da compreensão.

6. DISCUSSÃO FINAL

Os exemplos elencados mostram que o ponto principal que origina as diferenças entre o texto oral e o escrito é o envolvimento/distanciamento dos interlocutores. Na modalidade oral "falante e ouvinte compartilham a mesma situação espaço-temporal. As manifestações da audiência fazem com que o falante direcione constantemente sua atividade, de maneira a garantir que o discurso se apresente de forma explícita" (Francischini, inédito).

Com o texto escrito as condições de produção são bem diversas, uma vez que não existe esse compartilhamento, esse envolvimento interpessoal. Existe, na realidade, um distanciamento que impossibilita clarificações que se possam fazer necessárias no momento da leitura do texto. Dessa forma, o escritor precisa ser mais explícito e lançar mão de recursos sintáticos e ortográficos para suprir a ausência dos traços paralingüísticos que tanto auxiliam a coesão no texto oral.

Portanto, a focalização no envolvimento interpessoal do texto oral provoca a construção de uma estrutura diferenciada da escrita. Essa diferenciação é fruto da pragmática da conversação e cria um texto em que o processo de construção se mostra verbalizado, aparente, evidenciando refazimentos, reestruturações que geram uma sintaxe própria distinta da escrita.

Um outro ponto divergente entre as modalidades oral e escrita é o tempo gasto na sua produção. Segundo estudos de Chafe (1982), a produção oral é muito mais rápida que a escrita - cerca de 180 palavras por minuto, incluindo as pausas. Tal reflexão nos remete aos estudos de Ochs sobre discurso planejado e não planejado. Como a produção escrita ocorre mais vagarosamente, há tempo para que se possa usar recursos coesivos mais diversificados, tempo para se pensar, escolher, refazer, enfim, há tempo para se planejar o texto.

Por outro lado, isso não ocorre na oralidade, pois o texto está sendo construído de forma mais rápida e no momento exato de sua emissão, daí dificultar a variedade no uso dos elementos coesivos, além do que a fluidez do material sonoro exige constantes repetições e retomadas.

As divergências no uso dos elementos coesivos diz respeito, pois, às condições de produção de cada modalidade e da forma de interação entre os participantes da situação comunicativa. A coesão no texto oral obedece a uma necessidade pragmático-funcional que é fruto da cooperação que se estabelece entre os interlocutores de modo a que possam chegar à compreensão.

7. CORPUS DA ANÁLISE

1. Narrativa experiencial expressa oralmente

E: Diva, tem alguma experiência pessoal que você passou e que poderia me contar, alguma coisa que marcou você? Uma experiência, você poderia me contar agora.

I: É ... tem uma que eu vivi quando eu estudava o terceiro ano científico lá no Atheneu, né. É ... eu gostava muito do laboratório de química. Eu ia ajudar os professores a limpar aquele material todo, aqueles vidros; eu achava aquilo fantástico, aquele monte de coisa, né. Então, todos os dias eu ia, quando terminavam as aulas, eu ajudava o professor a limpar o laboratório. Nesse dia não houve aula e o professor me chamou pra fazer uma limpeza geral no laboratório. Chegando lá, ele me fez uma experiência, ele mostrou uma coisa bem interessante que ... pegou um becker com meio d'água e colocou um pouquinho de cloreto de sódio pastoso. Então foi aquele fogaréu desfilando, aquele fogaréu! E eu achei fantástico! Quando o professor saiu, eu chamei umas duas colegas minhas pra mostrar a experiência, que eu tinha achado fantástico. Só que, eu achei o seguinte: se o professor colocou um pouquinho, foi aquele desfile, imagine se eu colocasse mais. Peguei o mesmo becker, coloquei uma colher, uma colher de cloreto de sódio. Foi um fogaréu tão grande, foi uma explosão, quebrou todo o material que estava exposto em cima da mesa. Eu branca, eu fiquei, olha, eu pensei que eu fosse morrer, sabe, quando ... o colégio inteiro correu pro laboratório pra ver o que tinha sido. O professor quando chegou que viu que tinha sido eu que tinha feito o serviço, aí ele disse que tinha sido ele fazendo uma experiência. Eu não tinha dinheiro pra pagar aquele material todo do laboratório ... aí ficou todo mundo: quem foi, quem não, quem não foi, quem não foi ... e terminou ficando o professor com a culpa. E depois toda a turma, o colégio inteiro, fez uma coleta, todo mundo colaborou para repor o material do laboratório.

E: E o professor, como é que ficou nessa história?

I: O professor ficou ... culpado, né, porque, não culpado, porque um professor fazendo experiência não tem nada ... não tem culpa no cartório, né. Foi só uma...

E: Mas ele assumiu culpa.

I: Assumiu. Bom, a experiência foi essa, que ficou, assim, na minha mente até hoje.

2. Narrativa experiencial escrita

Quando eu freqüentava o nível secundário, estudava no Atheneu Norteriograndense, e uma das coisas que mais gostava era de ajudar ao professor a limpar o material usado no laboratório.

Um dia ao chegar ao laboratório o professor me perguntou se eu queria ver uma experiência. Com minha confirmação, ele pegou um becker e colocou água até a metade, pegou uma pitada de sódio pastoso e colocou no becker com a água; começou então um belo espetáculo.

Quando o professor saiu da sala, eu convidei duas colegas para ver o belo espetáculo. Eu muito curiosa pensei: se o professor colocou uma pitada, foi aquele fogaréu, imagine se eu colocar um pouco mais o que será que vai dar! Fiz. Foi um escândalo, foi um fogaréu seguido por uma explosão que chamou a atenção de toda a escola. todos correram para ver o que se passava. O professor ao ver o que se passava apavorou-se com o prejuízo e assumiu a culpa, pois ele sabia que eu não tinha condições de pagar e convocou toda a escola para repor o material quebrado. E assim foi feito.

BIBLIOGRAFIA

- CAGLIARI, Luiz Carlos. 1992. Alfabetização e Linguística. Scipione.
- CASTILHO, Ataliba T. & Pretti, Dino (org.). 1987. A linguagem culta falada na cidade de São Paulo. Vol.II. Fapesp, São Paulo.
- CHAFE, W. L. Integracion and involvement in speaking writing and oral literature, in: Tannen, D. Spoken and Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, pp. 19-33.
- FÁVERO, Leonor Lopes. 1991. Coesão e coerência textuais. Ática, São Paulo.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, I. Villaça. 1988. Linguística textual: introdução. Cortez, São Paulo.
- FRANCISCHINI, Rosângela. (inédito). Sobre as relações entre linguagem oral e linguagem escrita.
- GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. 1989. Linguística e o ensino do português. Almedina, Coimbra. (Trad. de Rodolfo Ilari)
- ILARI, Rodolfo, (org). 1992. Gramática do português falado - níveis de análise linguística. Unicamp, São Paulo.
- KOCH, Ingedore Villaça. 1989. A coesão textual. Contexto, São Paulo.
- KOCH, Ingedore Villaça & outros. 1991. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado, In: Gramática do português falado - a ordem. Unicamp, São Paulo.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. 1986. Análise da conversação. Ática, São Paulo.

**GUIAS DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE
MATERIAIS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Ana Graça Canan

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 91-112, jan/jun. 1994

I - INTRODUÇÃO

O livro didático, assim como pode ser uma fonte de ajuda para o professor, pode também se transformar, quando indevidamente selecionado, em um instrumento que retardará o processo de aprendizagem. O termo *aprendizagem* é aqui definido segundo Krashen (1982) como o conhecimento consciente de uma segunda língua e das suas regras, em oposição a *aquisição*, processo subconsciente e que ocorre ao se usar a língua-alvo para a comunicação.

Para Prabhu (1988) o processo de ensinar se divide em dois estágios: 1) A seleção das amostras de linguagem e do conteúdo cognitivo apropriados, a elaboração das atividades ou exercícios e o sequenciamento ou arranjo cíclico dessas atividades em unidades de maneira a facilitar o aprendizado. 2) O planejamento e a realização dos procedimentos que farão com que os alunos se beneficiem dos materiais didáticos usados. Com relação ao primeiro estágio, percebo que muitos professores não tem critérios bem fundamentados para fazer uma seleção adequada dos livros que as editoras apresentam a cada ano. Fatores tais como sobrecarga de trabalho, falta de motivação pessoal, má remuneração, pouca disponibilidade de tempo, e falta de pressão ou iniciativa por parte dos diretores das escolas, para que os professores aprofundem seus estudos, levam-nos a adotar as novidades apresentadas pelas editoras sem que seja feita uma análise crítica do material a ser usado em sala de aula.

O resultado de entrevistas realizadas com seis professores de curso de línguas (Canan, 1993) me levam a confirmar as hipóteses de que os critérios para avaliar e selecionar o livro didático para o ensino de língua inglesa são basicamente os seguintes: a realidade do aluno, o conhecimento sobre outros livros já usados, o acesso aos catálogos das editoras, a apresentação, diagramação e layout do livro, a filosofia da escola, o método comunicativo, a experiência prática e o testemunho de outras escolas que já aplicaram o livro em questão. Os professores entrevistados parecem não estar fundamentados em nenhuma teoria específica, apenas um deles mencionou o método comunicativo, porém sem nenhuma justificativa explícita.

Uma das fontes de ajuda de que dispõem os professores para seleção e avaliação do LD em língua estrangeira são as listas ou guias de avaliação. Dentre as existentes analisei os guias de A. Cunningsworth (1984) apêndice 1, N. Grant (1987) apêndice 2 e H. I. Bohn (1988) apêndice 3. Procurarei demonstrar a validade das mesmas e comentar até que ponto são de utilidade para professores com fundamentação teórica insuficiente.

II - ANÁLISE DAS LISTAS

2.1 - A lista de critérios de avaliação de A. Cunningsworth (1984) é dividida em oito seções intituladas *Language content*, *Selection and grading of language items*, *Presentation and practice of new language items*, *Developing language skills and communicative abilities*, *Supporting materials*, *Motivation and the learner* e *Conclusions and overall evaluation*. Cada seção é subdividida em vários itens a serem respondidos na forma de questões de assinalar. As duas últimas partes são compostas de perguntas mais abrangentes sobre o material que está sendo analisado. O objetivo do autor é que a lista seja um instrumento, uma ferramenta para avaliar o material de ensino. Acredito ser a lista um tanto taxativa com relação ao seu objetivo, porém há uma certa flexibilidade com relação ao papel do analisador na medida em que o autor menciona que existem muitas variáveis envolvidas e que estas dependem do julgamento profissional do avaliador. Parte dos itens da lista são perguntas abrangentes que serão respondidos com comentários descritivos, diferentemente das outras duas onde predomina o uso de respostas objetivas (sim/não, "de marcar"). Permanece a ênfase ao conteúdo linguístico, porém há uma maior preocupação com a abordagem do material que está sendo analisado: em 4.11 menciona-se o Behaviorismo, o cognitivismo e o humanismo. A abordagem comunicativa é tratada pela lista de maneira mais explícita e detalhada.

2.2 - N. Grant (1987) sugere que se aplique o que chama de "*catalyst test*" antes de escolher e avaliar o livro didático. As oito letras da palavra "*catalyst*" representam os oito critérios que indicam se um livro é adequado para a nossa sala de aula: C representa "*communicative*"; A, "*aims*"; T, "*teachability*"; A, "*available add-ons*"; L, "*level*"; Y, "*your impression*"; S, "*student interest*"; T, "*tried and tested*". Além do teste mencionado o autor sugere que se apliquem três questionários: o primeiro com relação a adequação dos livros para os alunos, o segundo quanto ao professor e o terceiro com relação ao conteúdo e ao sistema da avaliação. As perguntas dos questionários podem ser respondidas com *sim*, *não* ou *parcialmente*. O teste chamado "*catalyst*" pretende ser auto-suficiente e fornecer evidências necessárias de que um material é bom ou não, atribuindo a oito critérios a decisão por um livro adequado. O mesmo ocorre com o objetivo do autor que é descobrir se é válido se deter a um livro didático mais detalhadamente. Os três questionários a serem aplicados levam em consideração o aluno, o professor, o conteúdo e o sistema de avaliação, porém o enfoque é sempre no conteúdo linguístico do livro didático. A abordagem comunicativa é mencionada de maneira bastante superficial (parte 1, pergunta 10).

2.3 - O guia de H. I. Bohn (1988) é dividido em oito grandes categorias (geral, aspectos técnicos, compreensão oral, leitura, expressão oral, expressão escrita, vocabulário e gramática). Pesos diferentes são atribuídos aos itens de cada categoria, uma nota de 1 a 4 representa o grau de importância dos itens. O autor lembra que o avaliador poderá aumentar o número de itens em cada categoria de acordo com a sua percepção do processo de aprendizagem, com os objetivos de ensino e de acordo com as necessidades de seus alunos. Dentre as três listas analisadas, esta é a que permite maior flexibilidade e autonomia da parte do analisador. Quanto aos objetivos do autor, esta lista é a que menos procura apresentar soluções perfeitas: *"Fornecer aos professores e aos delineadores de política educacional um conjunto de referências que podem ser usadas em sua totalidade ou parcialmente para tornar o processo avaliativo e seletivo de materiais mais objetivo e participativo"*. (Bohn 1988, p. 300) A lista enfoca o conteúdo lingüístico do livro analisado: compreensão oral, leitura, vocabulário, gramática, etc. Julgamento sobre materiais *"interessantes"*, *"suficientes"*, etc. é algo bastante subjetivo. Quanto ao termo *"comunicativo"*, seria necessário mencionar o significado do mesmo dadas as interpretações variadas e usos desvirtuados da abordagem comunicativa. Segundo Almeida Filho (1993, p. 50) alguns professores desejam ser comunicativos podendo apenas *"funcionalizar ou vestir uma parte do seu material com traje comunicativo"*.

O quadro abaixo apresenta de maneira resumida as observações feitas sobre as listas:

| CATEGORIAS | CUNNINGSWORTH | GRANT | BOHN |
|--|--|--|---|
| 1. Objetivos | Instrumento ou ferramenta útil | Solução | Referências para serem usadas total ou parcialmente |
| 2. Apresentação | Sete categorias divididas em vários itens | "Catalyst test" e três questionários subdivididos em 10 perguntas cada | Oito categorias divididas em vários itens |
| 3. Subjetividade/objetividade das questões | Objetivas e subjetivas | Objetivas | Objetivas |
| 4. O analisador | Parcialmente autônomo | Dependente | Autônomo |
| 5. Foco | O conteúdo lingüístico do LD (certa preocupação com as abordagens) | O conteúdo lingüístico do LD | O Conteúdo lingüístico do LD |
| 6. Abordagem comunicativa | Mais explícita e detalhada | Superficialmente mencionada | Superficialmente mencionada |

III - CONCLUSÕES

As listas de seleção e avaliação de livro didático em língua inglesa são técnicas usadas para facilitar o trabalho do professor, o qual pode delas fazer uso sem ter conhecimento teórico para questionar a validade das mesmas. Alguns professores chegam a confiar nas listas como um instrumento de inquestionável validade. Acredito que as listas apenas promovem o treinamento de professores, não a formação dos mesmos. Widdowson (1978, p. 19) faz uma diferença entre treinamento e educação.

"...training seeks to impose a conformity to certain established patterns of knowledge and behaviour, usually in order to carry out a set of clearly defined tasks, where the problem is recognizably a token of a formula type. Education, however, seeks to provide for creativity whereby what is learned is a set of schemata and procedures for adapting them to cope with problems which do not have a ready-made formulaic solution".

O professor precisa ser incentivado a pensar sobre seus procedimentos e decisões e não apenas procurar soluções mágicas para problemas que são na verdade bastante abrangentes.

Os guias observados, limitados a focar o conteúdo linguístico dos livros didáticos a serem analisados, poderiam percorrer o caminho das *abordagens de ensino* ou das *estratégias de aprendizagem*, por exemplo. Verificar se os livros didáticos seguem uma determinada abordagem de ensino, poderia servir para situar o professor dentro de uma determinada linha teórica, dando coerência a um ensino que tende cada vez mais para o ecletismo. Ser eclético tem sido uma tentativa de juntar várias fórmulas para obter uma solução ideal, perdendo-se a essência das abordagens usadas. O termo *abordagem* neste trabalho representa a abordagem comunicativa e a abordagem formal ou gramatical, não há relação com *métodos e técnicas* comumente confundidos na literatura (Anthony, 1963), porém já esclarecidos por Almeida Filho (1993). Quanto as estratégias de aprendizagem, Castilho (1991) a partir de Gagné (1985) e Moskowitz (1978), cita estratégias que acredita contribuir para uma aprendizagem eficiente: 1) Relacionar o material novo com o que já foi visto; 2) Uso de imagens que facilitam o processamento das idéias; 3) Organização do conhecimento; 4) Uso de determinados procedimentos

para leitura e compreensão oral; 5) Organização tópica do vocabulário; 6) Auto-monitorização. Os guias poderiam checar se os livros didáticos fazem uso destas estratégias de aprendizagem

Para Almeida Filho (1993) são quatro as dimensões do processo de ensinar línguas: (1) O planejamento das unidades de um curso; (2) A produção de materiais de ensino e ou a seleção deles; (3) As experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro mas também fora da sala de aula, e (4) A avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto-avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor). As fases mencionadas estão relacionadas umas com as outras e alterações operadas numa delas pode acarretar mudança nas outras. O autor acredita serem as várias competências dos professores (competência implícita, linguístico-comunicativa, profissional e aplicada) juntamente com os filtros afetivos do professor e dos alunos, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado e os valores desejados por outros no contexto escolar, a totalidade das forças que atuam na abordagem de ensinar do professor. Acredito que somente a partir de uma reflexão sobre "*a abordagem de ensinar do professor*" poderíamos detectar problemas na formação dos docentes e fornecer fundamentação teórica que venha ajudar os mesmos na seleção e avaliação consciente do livro didático.

IV - BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas do ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ANTHONY, E. M. "Approach, Method And Technique". In English Teaching, Vol. 17, 1963.
- BOHN, H. & VANDRESSEN, P. (Orgs.) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Edit. da UFSC, 1988.
- CANAN, A. G. Inédito "*Critérios para avaliação e seleção de livro didático em língua inglesa*".
- CASTILO, R. "Teaching Learners to Learn". In English Teaching Forum, vol. 29, nº 3, 1991.
- CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann, 1984.
- GRANT, N. *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman, 1987.
- KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- PRABHU, N. S. "*Materials as support: Materials as constraint*". In Guidelines, vol. 2, nº 1, 1988.
- WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

APÊNDICE 1*

Chapter 2 Language content

- 2.1 What aspects of the language system are taught? To what extent is the material based upon or organised around the teaching of:
- (a) language form (see 2.2)
 - (b) language function
 - (c) patterns of communicative interaction?
- 2.2 Which aspects of language form are taught?
- (a) phonology (production of individual sounds, stress, rhythm, intonation)
 - (b) grammar (i) morphology
 - (ii) syntax
 - (c) vocabulary (lexis)
 - (d) discourse (sequence of sentences forming a unified whole)
- 2.3 What explicit reference is there to appropriateness (the matching of language to its social context and function)? How systematically is it taught? How fully (comprehensively) is it taught?
- 2.4 What kind of English is taught?
- (a) dialect (i) class
 - (ii) geographic
 - (b) style (i) formal
 - (ii) neutral
 - (iii) informal
 - (c) occupational register
 - (d) medium (i) written
 - (ii) spoken
- 2.5 What language skills are taught?
- (a) receptive (i) written (reading)
 - (ii) spoken (speaking)
 - (b) productive (i) written (writing)
 - (ii) spoken (speaking)
 - (c) integration of skills
e.g. note taking, dictation, reading aloud, participating in conversation
 - (d) translation (i) into English
 - (ii) from English

Chapter 3 Selection and grading of language items

- 3.1 Does the material follow
- (a) a structural syllabus
 - (b) a functional syllabus?
- 3.2 Is the selection and sequence of the language to be taught based on:
- (a) an attempt to identify probable student need (student-centred approach).

* Fonte: CUNNINSWORTH, A. Evaluating and selecting EFL Teaching Materials. London: Heinemann, 1984.

- (b) the internal structure of the language (subject-centred approach)?

3.2 Grading and recycling

3.3.1 Is the grading of the language content

- (a) steep
- (b) average
- (c) shallow?

3.3.2 Is the progression

- (a) linear
- (b) cyclical?

3.3.3 Is there adequate recycling of

- (a) grammar items
- (b) lexis (vocabulary)?

Chapter 4 Presentation and practice of new language items

4.1.1 What are the underlying characteristics of the approach to language teaching?

- (a) influence of behaviourist learning theory
- (b) influence of the cognitive view
- (c) a combination of both
- (d) other influences (e.g. group dynamics, humanistic education).

4.1.2 Is The language learning process assumed to be essentially.

- (a) inductive
- (b) deductive
- (c) a combination of both?

4.2 Presentation and practice of grammar items

4.2.1 Comment on the presentation of new structures (grammar items). How are new structures presented? To what extent is the presentation:

- (a) related to what has been previously learned
- (b) meaningful (in context)
- (c) systematic
- (d) representative of the underlying grammar rule
- (e) appropriate to the given context
- (f) relevant to learner's needs and interests?

4.2.2 Comment on practice activities for new structures. Are they

- (a) adequate in number
- (b) varied
- (c) meaningful
- (d) appropriate to the given context
- (e) relevant to learners needs and interests
- (f) sufficiently controlled?

4.3 Comment on the presentation and practice of new lexis (vocabulary).

- (a) How is new lexis presented (e.g. in word lists, with visuals, in a text)?
- (b) How is the meaning of new lexis taught (e.g. through context, through explanation, by translation, through the use of semantic relations e.g. synonymy, hyponymy)?
- (c) Is new lexis recycled adequately?

- (d) What is the amount of new lexis taught in each unit, text etc? (This can be expressed as a percentage of new lexis in relation to familiar lexis. See page 40).
- 4.4 Is there any systematic attempt to teach the phonological (sound) system? If so, comment on content and method of teaching under the following headings:
- Recognition of individual sounds (phonemes)
 - Production of individual sounds (phonemes)
 - Recognition and understanding of stress patterns and intonation contours
 - Production (in appropriate contexts) stress patterns and intonation contours

Chapter 5 Developing language skills and communicative abilities

- 5.1 Free production of speech
- 5.1.1 What activities are there for free production of spoken English?
 - 5.1.2 What is the relative proportion of time devoted to presentation of new language items, to practice of these items, and to free production activities?
- 5.2. Materials for reading, listening and writing
- 5.2.1 Comment on the extent and nature of reading texts and accompanying exercises.
 - 5.2.3 Comment on the extent and nature of writing exercises.
- 5.3 Integrated skills and communicative abilities
- 5.3.1 What activities are there for integrating language skills?
 - 5.3.2 What activities are there for communicative interactions and the teaching of communication strategies?
Are they representative of and modelled on the processes that take place in real language use?
 - 5.3.3 Are there any exercises that implicitly or explicitly teach how to combine functional units of language to create discourse and how to recognise the structure of discourse?

Chapter 6 Supporting materials

- 6.1 Does the course material include the following? If so evaluate usefulness in each case.
- visual material
 - recorded material
 - examples of authentic language
 - a teacher's book
 - an index of grammar items, functions etc.
 - a vocabulary list (preferably indicating in which unit each word is first used)
- 6.2 Are there any materials for testing?
- 6.2.1 If so, are there materials for
 - entry testing (diagnostic testing)
 - progress testing
 - achievement testing?
 Are there any suggestions for informal continuous assessment?
 - 6.2.2 Are the tests
 - discrete item tests
 - communicative tests
 - a combination of both?

6.2.3 Do the tests relate well to

- (a) the learner's communicative needs
- (b) what is taught by the course material?

6.3. Other considerations

6.3.1 Evaluate the degree of support for the teacher and the amount and quality of guidance provided.

- (a) Does the material require a high degree of teacher input?
- (b) Is the material almost self-sufficient (teacherproof)?
- (c) Is it suitable for a teacher who is not a native speaker?
- (d) Does it require the teacher to have a native speaker intuition?

6.3.2 Does the material impose any specific physical restraints (e.g. material only usable in darkened room with projection facilities; material requiring regular use of a language laboratory)?

6.3.3 Does the subject matter contained in the course material have any intrinsic interest in its own right (or is it transparently a pretext for language work)?

6.3.4 Evaluate the overall composition of the material (i. e. the relationship of the parts to the whole).

Chapter 7 Motivation and the learner

7.1 Does the material have variety and pace?

7.2 Is the subject matter of reading texts, listening passages, etc. likely to be of genuine interest to the learners, taking into account their age, social background and cultural background, their learning objectives and the composition of the class?

7.3 Are the learning activities in the course material likely to appeal to the learners (taking into account the variables mentioned in 7.2 above)?

7.4 Does the material have an attractive appearance (visuals, layout, typography etc)?

7.5 Do the activities in the material encourage the personal involvement of the learners in the learning process (e.g. by talking about themselves or finding out about each other)?

7.6 How much responsibility for the learning process is to be assumed by the learners themselves, individually or collectively?

7.7 Is there a competitive or problem-solving element in the learning activities?

7.8 Does the material have a specific cultural setting (e.g. young, trendy, middle-class London) or is it non culture-specific?

7.9 If material is culture-specific, will this be acceptable to the learners?

7.10 Does the material include aspects of British and or American culture so that language learning is seen as a vehicle for cultural understanding?

7.11 Is the cultural context included only to provide a setting for the content of the material (i.e. is cultural context subordinated to language learning)?

7.12 Does the cultural context of the material guide the learners in perceiving and categorising the social situation they may find themselves in, with a view to helping them to match their language to the situation (i.e. to use English appropriately)?

Chapter 8 Conclusions and overall evaluation

- 8.1 Briefly state the objectives of the material.
- 8.2 To what extent is it successful in achieving these objectives?
- 8.3 Note particular strengths.
- 8.4 Note particular weaknesses.
- 8.5 Are there any notable omissions?
- 8.6 For what type of learning situations is the material suitable?
- 8.7 For what type of learning situations is the material unsuitable?
- 8.8 Comparisons with any other material evaluated.
- 8.9 General conclusion.



APÊNDICE 2*

| |
|----------------------|
| The CATALYST test |
| C Communicative? |
| A Aims? |
| T Teachability? |
| A Available-Add-ons? |
| L Level? |
| S Student interest? |
| T Tried and tested? |

One way of finding out whether a book is worth looking at more closely is to apply the "CATALYST" test. A textbook should act as a catalyst test in the classroom. Like the catalyst in a chemistry laboratory it should facilitate change. For this reason the CATALYST test is very appropriately named. The eight letters in the word CATALYST represent the eight criteria by which we can decide whether a textbook is suitable for our classroom. (One of the main criteria - cost - goes without saying!)

The eight criteria of the CATALYST test are set out on the left. The words in the mnemonic represent the key questions we should ask ourselves:

- . **Communicative?** Is the textbook communicative? Will the students be able to use the language to communicate as a result of using the book? Many teachers regard this as a fundamental question.
- . **Aims?** Does it fit in with our aims and objectives? These may be laid down by the authorities, or devised by ourselves.
- . **Teachable?** Does the course seem teachable? Does it seem reasonably easy to use, well-organised, easy to find your way around?
- . **Available add-ons?** Are there any useful 'add-ons' - additional materials such as teacher's books, tapes, workbooks, etc? If so, are they available?
- . **Level?** Does the level seem about right?
- . **Your impression?** What is your overall impression of the course?
- . **Student interest?** Are your students likely to find the book interesting?
- . **Tried and tested?** Has the course been tried and tested in real classrooms? Where? By whom? What were the results? How do you know?

It is an unfortunate fact that many teachers, for a variety of reasons, only have the opportunity for the most cursory examination of materials before they have to reach a decision as to whether to use them. If you are placed in this position, you should at least apply the CATALYST test. CATALYST's questions are the very minimum one should ask when looking at materials for the first time.

* Fonte: GRANT, N. Making the most of your textbook. London, 1987.

Choosing a textbook: questionnaire (part 1)

Does the book suit your students?

- | | |
|---|---------------|
| 1 Is it attractive? Given their average age of your students, would they enjoy using it? | YES PARTLY NO |
| 2 Is it culturally acceptable? | YES PARTLY NO |
| 3 Does it reflect what you know about your student's needs and interests? | YES PARTLY NO |
| 4 Is it about the right level of difficulty? | YES PARTLY NO |
| 5 Is it about the right length? | YES PARTLY NO |
| 6 Are the course's physical characteristics appropriate? (e.g. is it durable?) | YES PARTLY NO |
| 7 Are there enough authentic materials, so that the students can see that the book is relevant to real life? | YES PARTLY NO |
| 8 Does it achieve an acceptable balance between <i>knowledge</i> about the language, and practice in using the language? | YES PARTLY NO |
| 9 Does it achieve an acceptable balance between the relevant language skills, and integrate them so that work in one skill area helps the others? | YES PARTLY NO |
| 10 Does the book contain enough communicative activities to enable the students to use the language independently? | YES PARTLY NO |

Choosing a textbook: questionnaire (part 2)

Does the book suit the students?

- | | |
|--|---------------|
| 1 Is your overall impression of the contents and layout of the course favourable? | YES PARTLY NO |
| 2 Is the a good, clear teacher's guide with answers and help on methods and additional activities? | YES PARTLY NO |
| 3 Can one use the book in the classroom without constantly having to turn to the teachers's guide? | YES PARTLY NO |
| 4 Are the recommended methods and approaches suitable for you, your students and your classroom? | YES PARTLY NO |
| 5 Are the approaches easily adaptable if necessary? | YES PARTLY NO |
| 6 Does using the course require little or no time-consuming preparation? | YES PARTLY NO |
| 7 Are useful ancillary materials such as tapes, workbooks, and visuals provide | YES PARTLY NO |
| 8 Is there sufficient provision made for tests and revision? | YES PARTLY NO |
| 9 Does the book use a 'spiral' approach, so that items are regularly revised and used again in different contexts? | YES PARLY NO |
| 10 Is the course appropriate for, and liked by, colleagues? | YES PARLY NO |

Choosing a textbook: questionnaire (part 3)**

Does the book suit the syllabus and examination?

- | | |
|--|---------------|
| 1 Has the book been recommended or approved by the authorities? | YES PARTLY NO |
| 2 Does the book follow the official syllabus in creative manner? | YES PARTLY NO |
| 3 Is the course well-graded, so that it gives well-structured and systematic coverage of the language? | YES PARTLY NO |
| 4 If it does more than the syllabus requires, is the result an improvement? | YES PARTLY NO |
| 5 Are the activities, contents and methods used in the course well-planned and executed? | YES PARTLY NO |
| 6 Has it been prepared specifically for "vestibular"? | YES PARTLY NO |
| 7 Do the course/s methods help the students prepare for "vestibular"? | YES PARTLY NO |
| 8 Is there a good balance between what "vestibular" requires, and what the students need? | YES PARTLY NO |
| 9 Is there enough examination practice? | YES PARTLY NO |
| 10 Does the course contain useful hints on examination technique? | YES PARTLY NO |

* Adapted

APÊNDICE 3*

CATEGORIAS**

| OBJETIVOS | GERAL | MATERIAIS |
|-----------|---|-----------|
| peso | itens a considerar | peso |
| | <p>Nível de conhecimento da LE</p> <ul style="list-style-type: none"> - zero - falso iniciante - elementar - intermediário baixo - intermediário alto - avançado <p>Faixa etária</p> <ul style="list-style-type: none"> - pré-adolescentes (5ª e 6ª séries) - adolescentes (7ª e 8ª séries) - adulto <p>Organização do conteúdo</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrutural - funcional - misto <p>Enfatiza</p> <ul style="list-style-type: none"> - a compreensão oral - a expressão oral - a leitura - a expressão escrita - o conteúdo gramatical (estrutural) - o vocabulário - a tradução - a integração de habilidades (tomar notas, ditado) <p>Contém material</p> <ul style="list-style-type: none"> - comunicativo - compreensível - interessante - relevante - variado - de aculturação - de nível adequado - de avaliação <p>Incentiva a integração com outras disciplinas</p> <p>Relaciona conteúdo com a cultura e o meio do aluno</p> <p>Apresenta as diferenças entre as duas línguas (L1 e L2)</p> <p>Leva em consideração métodos atuais de ensino de LE</p> | |

* Fonte: BOHN, H. & VANDERSSEN, P. (Orgs.). Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Edit. da UFSC, 1988.

** Baseados em Williams (1983).

| ASPECTOS TÉCNICOS | | |
|--------------------------|--|-------------|
| peso | itens a considerar | peso |
| | <p>Os materiais oferecem</p> <ul style="list-style-type: none"> - boa apresentação - capa, layout, etc - ilustrações atraentes - boa durabilidade - descartabilidade - acessibilidade no preço - recursos didáticos - materiais de estudo - instruções claras para tarefas e exercícios - um manual para o professor <p>Os materiais exigem recursos especiais para a sua aplicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - sala escura - recursos eletrônicos, etc. | |
| peso | COMPREENSÃO ORAL | peso |
| | <p>Os materiais são</p> <ul style="list-style-type: none"> - de nível adequado - interessantes - suficientes - variados - autênticos <p>Os materiais contém</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercícios de inferência - exercícios de variação dialetal - exercícios de entonação - fitas de boa qualidade - discos de boa qualidade <p>Os materiais surgem exercícios suplementares.</p> | |
| peso | LEITURA | peso |
| | <p>Os materiais oferecem</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercícios para desenvolver estratégias de leitura - exercícios com ênfase na comunicação - exercícios variados - textos relacionados com o contexto sócio-cultural dos alunos - textos acessíveis aos alunos - textos variados em forma e estilo - textos suficientes - textos autênticos - textos atualizados - textos com ideologias variadas <p>Os materiais sugerem leituras suplementares</p> | |

| peso | EXPRESSION ORAL | peso |
|------|--|------|
| | <p>Os materiais são</p> <ul style="list-style-type: none"> - variados - suficientes - compreensíveis - interessantes - comunicativos - culturalmente apropriados <p>Apresentam</p> <ul style="list-style-type: none"> - variedades dialetais - exercícios contrastivos entre a L1 e L2 - exercícios relevantes à bagagem cultural do aluno <p>Aceitam a variedade linguística de falantes não-nativos da LE. Sugerem diferentes papéis na comunicação oral. Sugerem exercícios suplementares.</p> | |
| peso | EXPRESSION ESCRITA | peso |
| | <p>Os exercícios escritos estão relacionados com o vocabulário e as estruturas praticadas oralmente.</p> <p>Os materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentam exercícios de composição controlada - relacionam a produção escrita à idade - relacionam os exercícios com o meio do aluno - demonstram técnicas para o ensino da composição - sugerem textos para ditado - apresentam exercícios variados - apresentam exercícios suficientes - contém ou sugerem materiais suplementares | |
| peso | VOCABULÁRIO | peso |
| | <p>O vocabulário é</p> <ul style="list-style-type: none"> - adequado à idade - suficiente - apresentado através de contextos e situações - apresentado através de explicações - apresentado através de tradução <p>O vocabulário é selecionado em função da frequência e funcionalidade</p> <p>Os materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - contém informação fonética - contém um glossário - apresentam exercícios de inferência - distinguem entre compreensão e produção vocabular - distinguem diferentes registros - ensinam a manusear o dicionário na LE | |

| peso | GRAMÁTICA | peso |
|------|--|------|
| | <p>Os materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfatizam a competência comunicativa no ensino das estruturas - contém modelos adequados das estruturas a serem ensinadas - mostram claramente o tipo de resposta requerida nos exercícios - contém exercícios baseados nas diferenças estruturais das duas línguas - focalizam a gramática de uma maneira moderna - apresentam as estruturas seqüenciadas de acordo com a freqüência ou complexidade - apresentam exercícios gramaticais variados e interessantes - apresentam sugestões para exercícios suplementares | |

LINGUAGEM DA RAZÃO E LINGUAGEM DA INTUIÇÃO
Um estudo comparativo entre a linguagem da Ciência e
a da Tradição

Eládio de Almeida Barbosa

Departamento de Artes - UFRN

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 113-132, jan/jun. 1994

LINGUAGEM DE RAÇA E LINGUAGEM DE ETERNIDADE
Um estudo comparativo entre a linguagem da Ciência e
a da Tradição

*A glória de Deus é encobrir a palavra, e
a glória dos reis é investigar o discurso.*

Biblioteca de Estudos Bíblicos
Departamento de Teologia - UFPA

Provérbios, 25, 2.

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 113-135, jan/jun 1994

1. A FUNÇÃO DA LINGUAGEM*

Qualquer tipo de representação necessita de um sistema de linguagem para ser explicitado e transmitido. A produção do pensamento mitológico, religioso, filosófico, científico, etc. necessita da linguagem como função de expressão, e por isso está sempre condicionada e delimitada pelo código linguístico empregado. Nas palavras de MILLER: "O pensamento não pode ser mais preciso do que a linguagem da qual ele se serve" (14, p. 299).

Ao mesmo tempo que exprime, a linguagem também condiciona e modela, esses aspectos manifestando-se

"primeiro através da concretização das palavras que conduz a uma seleção de conceitos na multiplicidade das imagens que emergem confusamente do espírito, em seguida através da modelagem gramatical que ela provoca, primeiro ordenamento que reflete o impacto da vida social sobre o pensamento individual" (15, p.61).

Dai decorrem duas constatações: a) a linguagem é ordenadora de intuição. As idéias assumem forma verbal após a aproximação de algumas palavras segundo leis gramaticais, o que significa que sua orientação e desenvolvimento são, de certa forma e em certa medida, predeterminados pela gramática; b) essas "gramáticas das idéias" apresentam-se como infralógicas que traduzem o impacto da razão e da sociedade sobre as atividades de pensamento e de imaginação do indivíduo. Tais infralógicas constituem o contacto inicial entre o pensamento individual e uma coerção racional de origem e natureza coletivas.

Em termos mais gerais, a dialética do individual/social - e, por decorrência, do banal/original, convencional/criativo, etc. - faz-se presente na linguagem a partir de sua própria constituição, e manifesta-se mesmo nas formas mais pessoais de expressão.

* Este trabalho foi apresentado na II Semana de Humanidades; Ciência e Sociedade: O Reencantamento do Homem. CCHLA/UFRN, nov/1993.

2. LINGUAGEM DA TEORIA E LINGUAGEM DA EXPERIÊNCIA: OS IMPASSES DA LINGUAGEM CIENTÍFICA

A orientação racional-materialista do paradigma científico constituído a partir dos Sec. XVI-XVII concebe a possibilidade de conhecimento do Universo a partir do postulado de que o real é regido por leis da lógica. Assim, o seu acesso seria mediado pelo raciocínio lógico formal. A linguagem matemática seria, numa situação-limite, o meio por excelência de expressão das teorias científicas a respeito do "mecanismo de funcionamento" do mundo.

O exemplo extremo dessa tendência à busca da lógica do/no real manifesta-se no Sec. XIX. com o positivismo. Auguste COMTE propõe-se a criar uma ciência que, na abordagem dos fenômenos sociais, inspire-se na Astronomia, com sua descrição matemática dos movimentos dos corpos celestes. Uma vez descobertas as leis que regem a sociedade, seria possível intervir programadamente nas relações sociais: "prever para prover". A sociologia equivaleria assim a uma engenharia social:

"A Física Social é evidentemente tão positiva como qualquer outra ciência da observação. Sua certeza intrínseca é também real. As leis que ela descobre satisfazem o conjunto dos fenômenos observados, merecendo sua aplicação inteira confiança" (5, p.59).

A Ciência está na dependência exclusiva da linguagem enquanto meio de comunicação, e nos casos em que a ausência de ambigüidade é indispensável, os modos lógicos e as formulações abstratas da matemática encontram sua plena aplicabilidade. HEISENBERG expõe com clareza essa situação para o caso das ciências da Natureza:

"(...) na ciência natural, tenta-se do geral deduzir o particular e, assim, entender um dado fenômeno como consequência de leis simples e gerais. As leis gerais, uma vez formuladas, em linguagem apropriada, só poderiam conter um pequeno número de conceitos simples; caso contrário, elas não seriam nem simples nem tampouco gerais. Com base nesses conceitos primitivos, essas leis dariam lugar a uma variedade sem número de fenômenos possíveis, não em forma meramente qualitativa, mas sim com precisão completa, a propósito de qualquer detalhe. É evidente que os conceitos da linguagem

comum, imprecisos e vagamente definidos, jamais poderiam dar lugar a tais deduções, múltiplas e precisas" (6, p.130).

A ênfase dada pelas teorias e métodos determinísticos à precisão, inteligibilidade e quantificação pressupõe a existência - ou, pelo menos, implica na necessidade - de uma linguagem com no mínimo idêntico grau de fidedignidade. Um tal sistema lingüístico - a "linguagem científica" - iria em termos de rigor e precisão, além da linguagem comum, aquela da experiência quotidiana e imediata, e estaria submetida às exigências específicas do processo de formulação teórica.

É irônico que seja um pensador como POPPER, quem levante dúvidas quanto a essa possibilidade:

"Quase todos os enunciados que emitimos transcendem a experiência. Não há linha divisória nítida entre uma 'linguagem empírica' e uma 'linguagem teórica': a todo instante estamos teorizando, mesmo quando emitimos o mais trivial dos enunciados". (17, p.483).

Popper também questiona a própria existência de uma linguagem científica consolidada:

"Os cientistas não podem valer-se de um 'sistema lingüístico', porquanto são obrigados, constantemente, a alterar a linguagem que usam, em função de cada progresso alcançado. 'Matéria' ou 'átomo', depois de Rutherford, assim como 'energia' ou 'matéria', depois de Einstein, adquiriram significados bem diversos dos que anteriormente possuíam. O significado de tais palavras é função de teorias em permanente mutação" (Idem, p. 139).

Embora não seja uma conclusão de Popper, não podemos deixar de perceber aqui a presença de um dipolo dialético (na expressão de MOLES, op. cit.) entre representação e linguagem, ou teoria e linguagem, com suas interrelações e determinações recíprocas. A "linguagem científica", não preexiste inteiramente à teoria; ela não é o "material de construção pré-fabricado" posto à disposição do discurso teórico. Linguagem e teoria interagem no interior das contradições e conflitos inerentes à formulação de novas idéias e de novos sistemas de representação.

"(...) no processo de evolução do conhecimento científico, ocorre em paralelo uma expansão correspondente da terminologia que a linguagem ostenta. Novos termos são criados e os mais antigos ganham um maior domínio de aplicabilidade ou, então, tomam significados distintos do uso comum. Termos como 'energia', 'eletricidade' e 'entropia' são exemplos bem conhecidos. É dessa maneira que se desenvolveu uma linguagem científica, a qual poderá ser encarada como uma extensão natural da linguagem comum, uma adaptação aos novos campos do conhecimento científico" (6, p. 131).

As dificuldades de formulação de uma linguagem científica a partir da linguagem comum foram levadas a um extremo pelos desenvolvimentos da Física.

"Na teoria da relatividade geral, a linguagem com a qual se descreve suas leis gerais é aquela da matemática e, para a descrição das experiências, pode-se utilizar os conceitos da linguagem comum (...) Um problema bem mais complexo ocorre, na teoria quântica, no que diz respeito à utilização da linguagem. Aqui não se tem, de começo, nenhum critério simples para se correlacionar os símbolos matemáticos aos conceitos da linguagem quotidiana; e a única coisa que sabemos, como ponto de partida, é que os conceitos comuns não são aplicáveis ao estudo das estruturas atômicas" (Idem, p. 134).

Este impasse parece estar sendo enfrentado pela adoção de duas abordagens distintas. A primeira consiste em incorporar a ambigüidade ao discurso:

"o conceito de complementaridade, introduzido por Bohr na interpretação da teoria quântica, veio encorajar os físicos a utilizar uma linguagem ambígua ao invés de uma desprovida de ambigüidades, a fazer uso de conceitos clássicos de maneira um tanto vaga, em conformidade com o princípio de indeterminação, a aplicar em alternância conceitos clássicos distintos que, se usados simultaneamente, levariam a contradições (...) Apesar de tudo, esse emprego impreciso da linguagem é, em muitos aspectos, deveras satisfatório, por nos fazer lembrar de um uso semelhante no falar quotidiano ou na linguagem poética" (Idem, p. 135).

O outro caminho é ainda mais radical: consiste pura e simplesmente na alteração ou ultrapassagem da lógica clássica:

"o esquema matemático da teoria quântica pode ser interpretado como uma extensão ou modificação da lógica clássica. É, em especial, um dos princípios fundamentais da lógica clássica que parece requerer uma nova concepção (...) Na lógica clássica, supõe-se que, se uma afirmação tiver sentido, há então somente duas possibilidades a considerar, a saber, ela é correta ou, caso contrário, sua negação o será (...) Aqui vigora o princípio do 'terço excluído', tertium non datur: uma terceira possibilidade inexistente. Na teoria quântica, o 'princípio do terzo excluído' precisa ser modificado" (Idem, p. 137).

O que aí se questiona é a "lógica do ou" - "ou é ou não é" - como pressuposto do raciocínio lógico e de sua formulação através da linguagem.

Na prática, isto implica em que a ciência seria levada a distinguir e a lidar com diversos modos de lógica e seus correspondentes níveis de linguagem.

"O primeiro (nível) refere-se a objetos, por exemplo, a átomos e elétrons. O segundo tem a ver com enunciados sobre objetos. O terceiro dirá respeito a enunciados acerca de enunciados sobre objetos e, assim, ad infinitum. Seria, então, possível se ter modos lógicos distintos para os diferentes níveis" (Ibid.).

Nesse contexto, a lógica clássica seria um caso particular ou um a priori da lógica "quântica". A primeira estaria de alguma maneira contida na segunda, que constituir-se-ia na tessitura lógica mais geral, assim como a Física clássica é um a priori da teoria quântica. De tudo isto se depreende que a Física, em sua formulação de modelos teóricos de apreensão e explicação de níveis cada vez mais ampliados da realidade, é levada a superar o paradigma newtoniano-cartesiano sobre o qual tem repousado até então a nossa concepção de mundo.

Estas idéias sobre lógica e linguagem levam a Ciência, em seus ramos mais avançados, a uma inesperada proximidade com as modalidades intuitivas de representação, como veremos adiante.

3: A LINGUAGEM DAS REPRESENTAÇÕES INTUITIVAS

Ao examinar as premissas e formas da linguagem científica, HEISENBERG chama a atenção para as limitações e problemas da relação entre lógica e linguagem:

"em lógica, a atenção é focalizada em construções muito especiais, relações livres de ambigüidade entre premissas e deduções, enfim modos simples de raciocínio, pondo-se de lado todas as demais construções lingüísticas. Essas construções podem surgir de associações entre significados diversos para um mesmo vocábulo (...) O fato de que vocábulos possam desencadear, em nossa mente, imagens numerosas e semiconscentes pode ser utilizado para representar, na linguagem, partes da realidade de maneira muito mais clara do que as construções lógicas por si só propiciam" (6, p. 129).

As modalidades de expressão não-lógicas são predominantes nas gnosiologias de natureza intuitiva, o que não significa que elas sejam necessariamente anti-lógicas.

O pressuposto básico da quase totalidade dessas formas de representação é que o discurso racional é insuficiente para a expressão da realidade.

Em geral, os sistemas intuitivos distinguem dois tipos de conhecimento. O primeiro, passível de ser traduzido em palavras logicamente encadeadas, é aquele resultante seja da experiência sensorial imediata, seja da elaboração do intelecto. No entanto, como os nossos sentidos são falhos e passíveis de enganos, ilusões, confusões, imprecisões, etc., e como o intelecto funciona de forma binária, estabelecendo relações através de opções entre pares de opostos, esse tipo de conhecimento é sempre relativizado, não se constituindo no verdadeiro conhecimento. Este proveria dos *insights* intuitivos, geralmente ligados a estados meditativos, e seria, por sua natureza, intraduzível pela linguagem racionalmente estruturada.

Assim, por exemplo, Heráclito de Éfeso (cfe. Sexto Empírico, in Contra os matemáticos, VII, 131 ss.) distingue, como veremos, dois níveis de conhecimentos: "a razão comum e divina, por cuja participação nos tornamos racionais" e que é "o critério da verdade", e o conhecimento particularizado, fonte de erro.

No hinduísmo, a filosofia Advaita (não-dualista) do Vedanta, através de Shankara (Sec. VIII), também distingue a sabedoria do conhecimento intelectual ou empírico. Ela não é

"a elaboração em conceitos do que nos chega através dos sentidos; é antes a capacidade para reconhecer os valores absolutos (...) sem a mediação da percepção sensorial ou da análise lógica. A esfera do pensamento lógico é ultrapassada pela possível experiência mental intuitiva da realidade. (...) Esta idéia de que a verdade é reconhecida e não criada pela atividade intelectual é encontrada também em filósofos ocidentais como Pitágoras, Empédocles, os Estóicos, Platão, Epicuro, Plotino, Agostinho, Jacob Boehme e Schopenhauer" (2, p. 18).

Não é objetivo deste estudo examinar a validade dessa hipótese. Apenas registramos o fato de sua ocorrência através de toda a história do pensamento humano e analisamos algumas modalidades de suas manifestações.

Aqui se coloca um problema crucial: se os diversos sistemas intuitivos de representação negam a possibilidade de expressão de seus insights através do discurso estruturado do intelecto, como poderá ocorrer qualquer comunicação?

Um exame desses sistemas revela um universo de formas expressivas extremamente ricas e variadas, mas que podem ser ordenadas de maneira preliminar e aproximada em quatro modalidades, conforme a natureza da linguagem utilizada:

- a) o modo enigmático;
- b) o modo paradoxal (exploração da contradição como recurso expressivo);
- c) o modo simbólico;
- d) o modo que, na falta de outro termo, chamaremos de Zen (recusa radical a qualquer tipo de linguagem verbalizada).

Não pretendemos com esta classificação construir uma tipologia rigorosa; nosso objetivo é apenas organizar de forma mais ou menos didática a apresentação das diversas modalidades expressivas do discurso intuitivo. É claro que, por exemplo, o modo enigmático é, às vezes, também paradoxal, e que este último, por sua vez, quase sempre está presente no modo Zen, etc.

Examinaremos brevemente cada uma dessas modalidades através de alguns exemplos.

O modo enigmático

Conhecer o não conhecimento
é o bem supremo
Não conhecer o que é o conhecimento
é um tipo de sofrimento.
Só quando se sofre desse mal
fica-se livre dele.
Se o Sábio não sofre,
é porque ele sofre desse mal;
por isso ele não sofre.

Estas palavras de LAO TSE (Tao Te King, 71) exemplificam o recurso a uma linguagem propositalmente obscura e ambígua como alternativa para expressão de certas experiências - no caso, a intuição do conhecimento superior - intraduzíveis pela linguagem corrente articulada segundo os padrões binários da lógica.

Uma forma particular do modo enigmático de expressão é o discurso profético. Sua forma é geralmente epigramática ou aforística, e seu estilo é muitas vezes extremamente lacônico. Heráclito dele se utilizou (o que, aliás, lhe valeu o apelido de Obscuro), a nosso ver, com um duplo objetivo. Primeiro, para lograr eficácia: já que a palavra não é confiável, é preciso obter o máximo de impacto com um mínimo de recursos verbais.

*"O senhor, de quem é o oráculo em Delfos, nem diz nem oculta,
mas dá sinais" (Fragmento 93).*

Consciente das limitações da linguagem quotidiana como meio de comunicação de suas intuições, o filósofo, inspirando-se nas formas de expressão oracular das sibilas do santuário de Apolo, recorre a uma forma expressiva que prefere "sinalizar" a "dizer".

Em segundo lugar, Heráclito parece querer inibir as elaborações especulativo-discursivas do intelecto, e assim atuar diretamente sobre a intuição do seu leitor.

"Jogos de crianças (...) as opiniões humanas" (Frag. 70).

"Um homem tolo gosta de se empolgar a cada palavra" (Frag. 87).

O modo paradoxal

"A linguagem com que me exprimo deve ser equívoca, isto é, de duplo sentido, se quiser levar em conta a natureza da psique e seu duplo aspecto. É conscientemente e com deliberação que procuro a expressão de duplo sentido: para corresponder à natureza do ser, ela é preferível à expressão unívoca. Minhas predisposições naturais me levariam a ser muito claro. Isto não é difícil, mas iria de encontro à verdade (...) A expressão unívoca só tem sentido quando se trata de constatar fatos e não quando se trata de interpretação, pois o 'sentido' não é uma tautologia, mas inclui em si sempre mais do que o objeto concreto do enunciado" (10, p. 322).

Estas palavras de JUNG, como as de Heisenberg anteriormente citadas, atestam a persistência na ciência moderna de um procedimento a que sempre recorreram as gnosiologias alternativas: o recurso à linguagem de duplo sentido e à contradição como forma expressiva.

O estudo das estruturas subatômicas pela Física Quântica levou a linguagem corrente a um impasse: os componentes do átomo apresentam-se como partículas e como ondas eletromagnéticas. Em outras palavras, um elétron é e não é uma partícula material, em razão do aspecto dual da matéria. Além disso, não é possível descrever-se o estado de uma partícula em termos unívocos. Nas palavras de OPPENHEIMER (cit. por CAPRA):

"Se indagarmos, por exemplo, se a posição do elétron permanece a mesma, devemos responder 'não'; se indagarmos se a posição do elétron varia com o tempo, devemos responder 'não'; se indagarmos se o elétron permanece em repouso, devemos responder 'não'; se indagarmos se está em movimento, devemos responder 'não'" (3, p.120).

As ciências da Natureza vêm descobrindo um número crescente desses fatos e já não podemos projetar completamente a estrutura de funcionamento do nosso intelecto sobre a realidade.

"Já há vários anos que nós sabemos que a natureza não é razoável. Ela não se conforma ao modo ordinário de funcionamento da inteligência. Para a parte do nosso cérebro normalmente em uso, toda situação é binária. É preto ou branco. É sim ou não. É contínuo ou descontínuo. Nossa máquina de compreender é aritmética. Ela classifica e compara. Todo o Discurso do Método fundamenta-se nisso (...). Ora, como dizia Einstein no fim de sua vida: 'Eu me pergunto se a natureza joga sempre o mesmo jogo'. De fato, parece que a natureza escapa à máquina binária que é o nosso cérebro em seu estado normal de funcionamento" (16, p. 517).

Em suas manipulações da matéria, os alquimistas aparentemente alcançaram insights análogos, pois sua linguagem recorre freqüentemente ao paradoxo.

"O enorme papel que desempenham os contrastes e a união deles torna compreensível por que a linguagem da alquimia gosta tanto do paradoxo. Para conseguir a união, tenta a alquimia não apenas olhar em conjunto os opostos, mas também expressá-los juntos. De modo significativo amontoam-se os paradoxos em torno da maneira de conceber a substância do arcano, que se supunha encerrar os opostos (...) Assim, o lapis (a pedra filosofal) de uma parte é designado como vilis (vil), immaturus, volatilis, e de outra parte é considerado pretiosus, perfectus e fixus; e a matéria é vilis et nobilis (vil e nobre), ou pretiosa et parvi momenti (preciosa e de pouco valor) (...) Outros paradoxos são: 'Eu sou o negro do branco' (...) O lapis 'é frio e úmido no que tem de manifesto, e seco e quente no que tem de oculto'. Outra sentença é: 'No chumbo está a vida morta', ou: 'Queima na água e lava no fogo'" (12, p. 38-39).

O recurso tão freqüente ao paradoxo nas representações intuitivas explica-se, pelo menos em parte, por ele representar o meio mais "natural" e imediato pelo qual podem ser expressos fatos concretos ou conteúdos mentais que transcendem os esquemas lógicos do raciocínio e as "infralógicas" da linguagem verbal. Desta forma, o paradoxo buscaria dar conta do viés entre os padrões observados (ou intuídos) e os padrões racionais do intelecto.

Considere-se, a esse respeito, as constatações feitas já em 1620 por Francis BACON:

"O intelecto humano, por sua natureza peculiar, facilmente supõe um maior grau de ordem e regularidade nas coisas do que o que realmente nelas se encontra; e embora muitas coisas na natureza sejam sui generis e irregulares, ele inventa paralelismos e correspondências e relações onde nada disto existe" (1, p. 320).

Lao Tse utiliza-se freqüentemente do paradoxo:

"Por isso o que existe serve para ser possuído e o que não existe, para ser útil".

"Por estar continuamente sem desejos podem chamá-lo (o Tao) de pequeno. Como todas as coisas dependem dele (...) podem chamá-lo de grande"

"O Tao permanece sempre inativo Com efeito, nada deixa sem realizar".

Heráclito também recorre à linguagem paradoxal:

"Imortais mortais, mortais imortais, vivendo a morte daqueles, morrendo a vida daqueles" (Frag. 62).

"Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos" (Frag. 49a).

No budismo Zen a utilização do paradoxo é elevada à categoria de meio de acesso ao conhecimento superior, pela utilização de sentenças paradoxais - os koan - como objeto de meditação, conforme veremos adiante.

O modo simbólico

Quando se refere a Brahman, o princípio supremo do Universo, a literatura metafísico-religiosa do Hinduísmo recorre à expressão "Neti, Neti" ("não é isso, não é isso"). Ou seja, tudo o que se puder dizer sobre o Absoluto, ainda "não é isso"; não poderia haver um reconhecimento mais explícito dos limites da verbalização como meio de expressão do transcendente.

Para expor a sua metafísica e as suas cosmologias, a literatura sagrada indiana utiliza-se de uma forma muito próxima da linguagem poética, rica em imagens, metáforas, alegorias e associações de caráter essencialmente simbólico.

Utilizamos neste trabalho o termo "símbolo" na seguinte acepção:

"O símbolo é uma expressão indeterminada, ambígua, que indica alguma coisa dificilmente definível, não reconhecida completamente (...) o símbolo possui numerosas variantes análogas, e quanto mais possuir, tanto mais completa e correta é a imagem que traça de seu objeto". (11, p. 112).

Esta conceituação exclui o elemento semiótico, que identificaria "símbolo" com "signo" ou "sinal". O "sinal" tem um significado determinado "porque é uma abreviação (convencional) de alguma coisa conhecida ou uma indicação correntemente usada na mesma (Id., Ibid.).

JACOBI, citando Doering e Creutzer, chama a atenção para o fato de que o símbolo evoca e estimula a intuição, *"consegue unir o mais diversificado no sentido de uma única impressão global", torna visível, "é fonte de idéias", e que é próprio da expressão simbólica "o momentâneo, o total, o inescrutável, o urgente"* (9, p.75).

Um exemplo da ampla utilização do modo simbólico encontra-se no Bhagavad Gita (um "episódio" do épico religioso Mahabharata), do qual transcrevemos um trecho, onde se relata o momento em que o protagonista, Arjuna, vê-se face a face com Krishna - um "avatara", isto é, uma encarnação dos deus Vishnu. O trecho citado¹, em que Arjuna traduz em palavras o impacto desse encontro com a divindade, pode ser interpretado como a expressão simbólica da experiência psicológica da transcendência.

"Se houvessem muitos milhares de sóis simultaneamente presentes no céu, assim seria, talvez, o fulgor do Grande Espírito.

Ali mesmo, naquele instante, Arjuna, filho de Pandu, pode ver o Universo completo em sua uma multiplicidade, na forma universal do Supremo Deus (...)

1. A tradução é nossa, a partir da transliteração latina do original sânscrito feita por A. C. Bhaktivedanta Swami.

Ó Senhor do Universo! Eu vejo de todos os lados os muitos braços, barrigas, bocas e olhos de Sua ilimitada forma universal, sem fim, nem meio, nem início.

Com dificuldade vejo-lhe com elmos, clavas e escudos, numa irradiante incandescência, como o fogo abrasador e o brilho incomensurável do sol (...)

Sem começo, meio ou fim, eu vejo você, glorioso, onipotente, tendo o Sol e a Lua entre Seus olhos inumeráveis; o fogo que jorra, resplendente, de Sua boca aquece este Universo" (Bhagavad Gita, 11, 12-19).

Em várias passagens de sua obra, Jung observa que a linguagem simbólica - que é a linguagem do mito - é a mesma "linguagem" do inconsciente, tal como se manifesta nos sonhos, nas fantasias e nos processos psicopatológicos.

O modo Zen

A literatura budista registra em várias passagens a reserva com que Buda considerava a possibilidade de verbalização de seus ensinamentos. Os cronistas informam que, quando colocadas pelos adeptos, muitas questões controversas sobre a doutrina eram respondidas pelo mestre "com um nobre silêncio".

Idêntica atitude é encontrada no Taoísmo. CHUANG TZU (Sec. II a.C), por exemplo, afirma que "o nome é apenas o hóspede da realidade" (4, p.34) e põe em dúvida a eficácia das categorizações do intelecto para a expressão da realidade última do mundo:

"quer apontes para uma pequenina haste ou para um alto pilar (...) o Caminho a todas (as coisas) as torna uma só. O fato de serem divididas é a sua inteireza; sua inteireza é a sua deterioração. Nada é completo ou deteriorado, mas todas as coisas voltam a ser uma só coisa. Só o homem com uma visão de grande alcance sabe como torná-las uma só. Não lhe servem, pois as categorias e ele tudo relega ao constante. (...) A fala não tem constância (...) O sábio compreende as coisas. Os homens comuns discriminam entre elas e ostentam a sua discriminação diante dos outros. Assim, digo eu, os que discriminam deixam de ver (...) esquece as distinções. Salta para o ilimitado e dele faz o teu lar!" (Ibid., p.43-50).

As formas correntes de expressão verbal são ironizadas:

"eu acabei de dizer algo. Mas não sei se o que eu disse de fato disse algo ou se não disse nada" (Ibid, p.45).

Ou, ainda, com o humor característico dos filósofos taoístas:

"Quando o treinador de macacos estava distribuindo bolotas de carvalho, disse: "Tereis três pela manhã e quatro à noite". Isto enfureceu os macacos. "Bem", disse ele, "terão quatro pela manhã e três à noite". Os macacos ficaram encantados. Não houve mudança na realidade subjacente às palavras e todavia os macacos reagiram com júbilo e ira" (Ibid, p.44).

O Zen, como ponto de confluência do Budismo e do Taoísmo, leva essa atitude a um nível extremo de radicalização. Para se compreender esse ponto de vista é preciso atentar para o fato de que temos a tendência - ou o condicionamento cultural - de confundir a realidade com sua representação elaborada pelo conhecimento conceitual, por ser esta última de mais fácil apreensão. Ora, como já vimos, nossos modelos representativos do mundo são necessariamente simplificações de caráter seletivo e com um grau relativo de aproximação. Daí a insistência sobre a necessidade de ultrapassar esta confusão. É este o sentido geral do provérbio Ch'an (o antecedente chinês do Zen):

"O dedo serve para apontar a Lua; o sábio olha para a Lua, o tolo olha para o dedo".

O Zen, mais do que qualquer outro sistema de sabedoria tradicional, enfatiza a necessidade de uma experiência direta da realidade, que transcenda não só o pensamento, mas também a percepção sensorial. O conhecimento resultante dessa experiência é denominado de "absoluto", em contraposição ao "conhecimento relativo" advindo dos sentidos e das categorizações e discriminações do intelecto, ou seja, das relações estabelecidas entre pares de conceitos opostos.

A "pedagogia" do Zen consiste em tentar colocar os discípulos em contato direto com a realidade, abolindo de forma radical a razão discursiva, as teorizações e as abstrações, em suma, todas as tentativas intelectuais de descrição e interpretação do real. *"Se por um momento, paramos para filosofar e pensar acerca da vida, ela se move e a realidade viva do momento se perde"* (18, p.46).

Bodhidharma (Sec. VI) assim enuncia os princípios essenciais do Zen:

- Transmitir sem levar em conta as escrituras (budistas);
- não depender de palavras ou textos;
- avançar diretamente rumo ao espírito do homem;
- contemplar sua própria natureza e alcançar a condição búdica (de sabedoria/iluminação interior).

Os mestres Zen recorrem, na prática, a formas de ensinamento que destroem qualquer veleidade especulativa dos discípulos, ainda presos aos esquemas e condicionamentos mentais: respostas evasivas, mordazes, desconcertantes ou simplesmente absurdas; utilizam-se também de "respostas" não verbais: gestos, gritos, pontapés, bastonadas.

Um método privilegiado é o uso do koan, que é "um problema que não admite solução intelectual: a resposta não tem conexão lógica com a pergunta, e a pergunta é de tal natureza que embaralha completamente o intelecto" (Ibid., p.80).

Os koan são enigmas paradoxais ou francamente irracionais e absurdos, elaborados com o propósito de levar o aluno a confrontar-se com as limitações do raciocínio lógico; esse confronto leva-o a superar os processos analíticos do pensamento, preparando-o para a experiência direta e imediata da realidade. Alguns exemplos de koan:

- Um som é produzido quando batemos palmas. Que som é produzido quando batemos palmas com uma só mão?
- Quando o múltiplo é reduzido ao Um, a que o Um é reduzido?
- Um homem mantinha preso um ganso numa garrafa; ele cresceu, cresceu até que não podia mais sair da garrafa; mas o homem não queria quebrar a garrafa nem ferir o ganso; como o ganso poderia ser retirado?

Alguns koan, recorrendo à dialética, atacam diretamente os fundamentos e a estrutura da lógica:

- Eis aqui um bastão. Se você o chamar de bastão estará afirmando; se não o chamar de bastão estará negando. E agora sem afirmar ou negar, como você o chama?

• Você encontra na rua alguém que descobriu a verdade; não é permitido a você dizer algo quando ele passa, nem você pode passar sem dizer nada. Com você fará?

As perguntas (e respostas) disparatadas dos koan não significam uma atitude de recusa intransigente à lógica: elas apenas expõem os limites das formas de conhecimento e compreensão do real baseadas no intelecto, isto é na separação cartesiana entre sujeito e objeto.

"Quem julga assim, delimitando as coisas por sua relação entre elas e consigo mesmo, e em consequência as extrai da continuidade, isolando-as, já não é alguém que vê, senão um homem que considera, que se mantém fora da imagem e para quem o objeto considerado é algo que se encontra frente a ele. Não se sente um com o objeto contemplado, mas os objetos o interpelam do exterior e ele responde; e, reciprocamente, interroga-os para que eles respondam. Neste ir e vir de perguntas e respostas, imagina que pode captar e esgotar a plena realidade do 'objeto' e não adverte que deve contentar-se com sucedâneos" (8, p. 38).

4. CONCLUSÃO

O fato de haver uma tão grande disparidade entre os sistemas representativos do paradigma racionalista, com os seus pressupostos analíticos e deterministas, e da sabedoria tradicional, com os seus a priori de natureza intuitiva, não significa que tais sistemas sejam necessariamente incompatíveis. Nestes últimos, a pouca importância dada aos limites impostos pela lógica formal não implica em irracionalidade, mas sim, que não se atribui à lógica - ou, paralelamente, a todo um conjunto de infralógicas - um valor decisivo e final. Nos sistemas intuitivos a lógica não é o critério definitivo de validade pelo simples fato de que, as relações de causalidade e de determinação unívoca produzidas pelo intelecto não são suficientes para explicar e interpretar a realidade. (Neste particular, a sabedoria tradicional adquire um caráter surpreendentemente antecipatório das teorias desenvolvidas pelos setores mais avançados das Ciências da Natureza, como por exemplo, a Teoria da Relatividade e a Mecânica Quântica).

Em vez de considerá-los sistemas irremediavelmente antagônicos, talvez devéssemos vê-los como produtos de dois modos possíveis de consciência, como a expressão de duas capacidades da mente humana.

A construção de um novo e mais amplo paradigma impõe a consideração simultânea e a integração dessas duas modalidades de representação: elas não são mutuamente excludentes, mas complementares, e não podemos, a partir da ótica de uma delas, reduzir a outra a um simples viés ou "desvio de rota", assim como não podemos reduzir o homem, de maneira unilateral, à sua capacidade de raciocinar ou à sua intuição.

BIBLIOGRAFIA

1. BACON, Francis. Advancement of learning and Novum Organum. Londres, Colonial, 1900.
2. BARBOSA, Eládio A. Darshanas: os seis sistemas filosóficos do Hinduísmo. Natal, UFRN, 1988 (Mimeo.).
3. CAPRA, Fritjof. O Tao da Física. São Paulo, Cultrix, s/d.
4. _____. Chuang Tzu: escritos básicos. São Paulo, Cultrix, 1987.
5. _____. Auguste Comte: Sociologia (Evaristo Moraes Fº, Org.), São Paulo, Ática, 1983, 2. ed.
6. HEISENBERG, Werner. Física e Filosofia. Brasília, UnB, 1987, 2 ed.
7. HERÁCLITO DE ÉFESO. Fragmentos. In: Os pré-socráticos. São Paulo, Victor Civita, Col. Os pensadores, 1985.
8. HERRIGEL, Eugen. El camino del Zen. Barcelona, Paidós, 1980.
9. JACOBI, Jolande. Complexo Arquétipo Símbolo. São Paulo, Cultrix, 1986.
10. JUNG, C. G. Memórias, sonhos e reflexões, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.
11. JUNG, C. G. Símbolos da transformação. Petrópolis, Vozes, 1989, 2 ed.
12. JUNG, C.G. Mysterium Coniunctions. Petrópolis, Vozes, 1985.
13. LAO-TZU. Tao-Te King; o livro do sentido e da vida. São Paulo, Pensamento, 1987.
14. MILLER, G. A. Language and communication. New York, McGraw Hill, 1951.
15. MOLES, Abraham A. A criação científica. São Paulo, Perspectiva, 1971.
16. PAUWELS, Louis & BERGIER, Jacques. Le matin des magiciens, introduction au réalisme fantastique. Paris, Gallimard, 1960.
17. POPPER, Karl R. A lógica da pesquisa científica. São Paulo, Cultrix, s/d, 2 ed.
18. WATTS, Alan W. O espírito do Zen. São Paulo, Cultrix, 1988.

SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

Prof^ª Rosângela Francischini
Departamento de Psicologia - UFRN

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 133-148, jan/jun. 1994

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

... 1988 ...

Vivência Natal, v. 8, n. 1, p. 133-148, janeiro 1994

As investigações sobre as possíveis relações entre as modalidades oral e escrita da linguagem não são poucas, nem tampouco unânimes, tanto no que diz respeito aos critérios adotados pelos autores para uma definição e particularização de cada uma dessas modalidades da linguagem, quanto em relação aos aspectos selecionados como referenciais para estabelecer-se uma comparação entre elas. Conseqüentemente, os resultados obtidos nem sempre são convergentes. Interpretá-los, portanto, implica em defrontar-se com, pelos menos duas variáveis: 1^a.) a caracterização de linguagem oral (L.O.) e de linguagem escrita (L.E.), proposta pelos autores, e 2^a.) os dados selecionados para análise, ambas decisivas para o entendimento desses resultados.

Iniciando pela caracterização de L.O. e de L.E., proposta pelos pesquisadores, observamos que um número significativo de investigações (Cf. Chafe: 1979, 1982, 1985, 1987, Ochs:1979 e Pawley and Synder:1983) se limita à explanação das diferenças e similaridades entre esses dois modos de comunicação, a partir de estudos comparativos entre conversação espontânea informal do dia-a-dia (que, nesses estudos, são vinculados à L.O.) e discurso formal, característico da escolarização e de livros escolares, textos acadêmicos e semelhantes (representantes da L.E.), portando, pólos extremos de cada modalidade.

No que diz respeito à eleição dos aspectos a partir dos quais se torna possível estabelecer a comparação entre L.O. e L.E., as possibilidades são bastante amplas. Sendo assim, nos limitaremos aqui a um exame da bibliografia que aborda essa comparação a partir da análise de um nível específico de organização do discurso - o do estabelecimento das relações coesivas através da utilização de elementos conjuntivos. Dois pontos básicos serão considerados: 1^o.) os aspectos em que as diferenças observadas pelos pesquisadores ocorrem e 2^o.) os fatores a que os autores atribuem essas diferenças.

Chafe (1979, 1982, 1985), objetivando mostrar que a presença de estruturas sintáticas mais complexas ocorrem com maior freqüência na escrita do que na fala, sugere duas diferenças básicas entre estas modalidades. A primeira é discutida em termos de qualidade **integrada** da escrita, em contraste com a qualidade **fragmentada** da fala. O grau de **envolvimento** presente na L.O. *versus* a qualidade que o autor denomina **distanciamento**, identificada na L.E., constitui a segunda diferença.

De acordo com este autor, **integração/distanciamento** e **fragmentação/envolvimento** são qualidades decorrentes das diferenças na natureza das versões escrita e oral da linguagem. **Integração** e **fragmentação** decorrem da disponibilidade de tempo para realização das atividades. O processo de produção

da escrita é lento, o que permite maior integração de uma sucessão de idéias em um todo lingüístico coerente e unificado.

Distanciamento X envolvimento decorrem das relações que o escritor ou falante estabelecem com suas respectivas audiências. Na L.O., falante e ouvinte compartilham de uma mesma situação espaço-temporal. As manifestações da audiência fazem com que o falante direcione constantemente sua atividade, de maneira a garantir que o discurso se apresente de forma explícita. A situação vivenciada pelo escritor é bastante diferente. Em não se tendo, diante de si, a audiência e, na grande parte das vezes, desconhecendo-a, impõe-se a necessidade de que a produção seja consistente, ao ponto de ser compreendida em situações outras que não aquela de sua execução.

Vários autores têm destacado este aspecto, reconhecendo-o como de fundamental importância na caracterização das modalidades oral e escrita da linguagem. Olson (1977, 1980), por exemplo, afirma que um texto ("text") - modalidade discursiva escrita - deve trazer explícitas todas as informações, e o faz através de canais lingüísticos, uma vez que as fronteiras temporal, espacial e contextual não são compartilhadas entre aquele que o produz e sua audiência. Assim, a escrita, por não depender de dados do contexto e da situação de interação em que audiência e produtor estão presentes, representa um grau de autonomia da linguagem superior ao da L.O. Olson expõe este aspecto em termos de que a escrita constitui uma "*representação autônoma do significado*."

De acordo com Chafe, o estabelecimento da coesão, na L.O., dá-se através da utilização de conjunções coordenadas, principalmente a conjunção coordenada e ("*and*"), freqüentemente introduzindo as "*unidades de idéia*".⁽¹⁾ Com menos freqüência, são também empregadas, em posição inicial de "*unidade de idéia*", as conjunções "*but*", "*so*" e "*because*".

O emprego relativamente excessivo de conjunções coordenadas introduzindo "*unidades de idéia*" ou, de modo oposto, a apresentação avulsa dessas unidades sem a presença de conectivos é que, segundo o autor, determinam a qualidade fragmentada da fala.

Na L.E. o emprego de conjunções coordenadas é significativamente menor. A coesão ocorre pela presença, em maior freqüência, de conjunções subordinativas.

Das observações anteriores, podemos concluir que as dessemelhanças entre L.O. e L.E., em Chafe, se explicariam, portanto, por dois determinantes básicos: o uso do tempo na produção do texto e as diferenças nas relações entre produtor do texto e audiência. Deste ponto de vista é que o autor propõe as dicotomias **fragmentação X integração** e **envolvimento X distanciamento**, como traços característicos das modalidades oral e escrita da linguagem, o primeiro membro de cada par, atribuível à L.O. e, o segundo, à L.E.

No caso específico do estabelecimento da coesão, as diferenças refletem a opção do autor por uma orientação eminentemente quantitativa de análise dos dados. As frequências de emprego dos conectivos foram obtidas a partir do número de ocorrência dos mesmos em cada mil palavras, em ambos os protocolos, oral e escrito.

Certamente, a atenção para a função dos conectivos, no contexto de produção da fala, principalmente, resultaria em uma redução dos índices obtidos pelo autor.

Observamos, ainda, que os exemplos utilizados por Chafe foram obtidos de "conversas informais na mesa de jantar" e de trabalhos acadêmicos formais, produzidos por sujeitos adultos que, dadas as exigências das tarefas propostas, supõe-se dominam as duas modalidades da linguagem. O autor ressalva que, apesar de coletar exemplos de quatro estilos de linguagem - oral e escrito, ambos formal e informal -, se utiliza somente dos dados referentes aos estilos oral informal e escrito formal.

As características dos discursos escrito e oral através das noções de **integrado** e **fragmentado**, respectivamente, utilizados por Chafe, são, também, observadas por Ochs (1979) na caracterização do que esta autora denomina **discurso planejado** e **discurso relativamente não-planejado**.

Uma definição inicial dada pela autora é a seguinte: "*discurso planejado é o discurso pensado e organizado anteriormente à sua expressão.*" (Ochs, 1979: 55). De maneira oposta, o **discurso relativamente não-planejado** é definido como discurso em que não ocorrem organização e pensamento prévios. A utilização, no curso de uma conversação, de repetições e substituições de termos, seja com a finalidade de enfatizar algum aspecto do discurso, seja para clarificar ou corrigir enunciados anteriores, é uma demonstração de que planejamento e organização estão ocorrendo simultaneamente à sua execução.

O **discurso relativamente não-planejado** caracteriza-se, ainda, por apoiar-se no contexto de produção para o estabelecimento de relações semânticas entre proposições. No **discurso planejado** estas relações são explícitas através de construções sintáticas, predominantemente construções subordinadas.

Dois outros traços complementam as caracterizações do discurso planejado e do discurso relativamente não-planejado propostas por Ochs. No primeiro, os usuários da língua utilizam-se de estruturas morfo-sintáticas adquiridas em estágios iniciais de aquisição da linguagem. Incluem-se, aí, as construções coordenadas, o emprego de modificadores demonstrativos em lugar de artigos definidos usados no discurso planejado e de construções na voz ativa, com pouca utilização da passiva. Estruturas adquiridas em estágios mais avançados de desenvolvimento, portanto, mais complexas, são características do discurso planejado.

Observamos que a autora identifica quatro tipos de discurso: oral não-planejado, oral planejado, escrito planejado e escrito não-planejado. Observa, entretanto, que as generalizações feitas são preliminares, uma vez que foram analisados somente dados de discurso oral não-planejado e de discurso escrito planejado.

Beaman (1984), colocando-se no contexto de discussão sobre o grau de complexidade sintática, presente em grande parte das pesquisas que se propõem a apreender as possíveis relações entre L.O. e L. E., parte da hipótese de que

as diferenças entre L.O. e L.E. que alguns linguístas têm encontrado podem ser mais um resultado de diferenças na formalidade e propósito do discurso do que da distinção oral/escrita. (Beaman, 1984:46).

Beaman faz referência a uma série de pesquisas que estariam incluídas no âmbito da crítica apresentada em sua hipótese. (Ochs, 1979; Chafe, 1979, 1982; Kroll, 1977 e O'Donnell, 1974).

O interesse deste trabalho reside no fato de a autora empreender uma análise detalhada dos tipos e funções das estruturas das orações que compõem os discursos narrativos oral e escrito, detendo-se nas estruturas coordenadas e subordinadas, como indicativos do grau de complexidade sintática do discurso.

O *corpus* da pesquisa consiste de 20 narrativas orais e 20 narrativas escritas produzidas por estudantes universitários, após a exposição de um filme.⁽²⁾

De acordo com os resultados obtidos por Beaman, a frequência de utilização de construções subordinadas como indicador do grau de complexidade da linguagem não evidencia que a L.E. seja mais complexa que a L.O. De modo contrário aos resultados de Chafe, a pesquisa dessa autora mostra que a subordinação é pouco utilizada nas duas modalidades da linguagem (13% na L.O.

e 12% na L.E.. - Beaman, op. cit: 57) e que a diferença entre elas, no que se refere ao emprego de construções subordinadas, é não-significativa.

Considerando apenas a frequência absoluta do emprego da conjunção e, Beaman observa que este se dá com maior frequência na L.O. Este resultado é também indicado por Chafe, o que, para ele, caracteriza a natureza fragmentada da fala. No entanto, Beaman ressalta que o e funciona, muitas vezes, como "fraco conectivo", como "palavra preenchedora" do tempo de planejamento do enunciado a ser emitido, e sua utilização se dá para introduzir cláusulas - uma característica do discurso narrativo oral. Quando acompanhado por então, o e, na maior parte das ocorrências, indica a seqüência dos eventos na narrativa, preenchendo, assim, função outra que não a de coordenação. Em não considerando a frequência absoluta do emprego do conectivo e, a autora observou maior presença de orações coordenadas em narrativas escritas.

Em relação à função que determinadas conjunções assumem no discurso, o estudo de Pawley e Syder (1983) fornece alguns elementos que contribuem para nossa discussão. Procurando identificar as características distintivas do "*inglês vernacular*" (discurso oral) e do inglês escrito, e enfatizando as condições de aprendizagem e de uso dessas variações da linguagem, os autores observam que as ligações entre as construções, estabelecidas pelas conjunções e ("*and*"), assim ("*so*") e mas ("*but*"), na fala espontânea, muitas vezes indicam continuidade da exposição, ou seja, informam a audiência que o falante não terminou o que ele tem para dizer sobre o assunto. Não indicam, portanto, relações semânticas de adição, sucessão, consequência ou contraste entre as orações, associadas a essas conjunções. A omissão de conjunções como e, por exemplo, nas condições acima especificadas, não ocasiona diferenças no significado dos componentes por ela conectados.

Retomando a pesquisa de Beaman, a título de conclusão, a autora afirma que, se o emprego de construções subordinadas implica maior grau de complexidade sintática, ao contrário da hipótese da superioridade sintática na L.E., apresentada em significativo número de pesquisas, a L.O. é tão complexa quanto a escrita. A frequência de orações subordinadas é baixa em ambas as formas de narrativas, oral e escrita. Ocorre, no entanto, que determinadas construções subordinadas predominam nas narrativas escritas, outras, nas narrativas na modalidade oral. As diferenças decorrem, segundo a autora, da confusão entre a distinção L.O./L.E. e dos diferentes graus de formalidade e propósito do discurso. Tornam-se, no entanto, insustentáveis, se se consideram os tipos e funções das diferentes estruturas da sentença.

A hipótese elaborada por Tannen (1980, 1982a, 1984, 1985) representa uma perspectiva mais abrangente para a apreensão das possíveis relações entre

L.O. e L.E., uma vez que procura evitar uma visão dicotômica entre essas variantes da linguagem, e que tem em conta a situação comunicativa, os objetivos da atividade, os gêneros do discurso, etc.

O trajeto de reflexão sobre oralidade X escrita percorrido por essa autora propõe, inicialmente, que as diferenças entre as modalidades oral e escrita da linguagem sejam discutidas em termos de *tradição oral X tradição escrita* (Tannen, 1980). Em Tannen (1982a) essa terminologia cede lugar às expressões *estratégia oral e estratégia escrita*. Posteriormente, também essas expressões foram consideradas inadequadas pela autora e substituídas por *traços que refletem focalização relativa sobre envolvimento interpessoal e focalização sobre a informação ou mensagem*. (Tannen, 1985). Contudo, um traço comum unifica esses estudos: a constatação de que em ambos os discursos, oral e escrito, o usuário da língua emprega, de forma combinada, traços que têm sido identificados ou com a L.O. ou com a L.E. Aqui, interessa-nos, sobretudo, a apreciação e as sugestões apontadas por Tannen (1985).

Dois hipóteses principais, segundo a autora, têm sido sugeridas para a explanação das diferenças entre as modalidades oral e escrita da linguagem: a *hipótese da contextualização* e a *hipótese da coesão*.

De acordo com os parâmetros definidos pela primeira hipótese, a L.O. é considerada contextualizada, uma vez que os participantes da interação comunicativa compartilham uma mesma condição espaço-temporal que permite ao falante se referir aos dados visíveis do contexto de produção do discurso e, se solicitado, repetir ou clarificar sua exposição. Falante e audiência, provavelmente, dividem, ainda, aspectos do contexto social.

Contrariamente, a L.E., por não ser produzida nas condições acima especificadas, é considerada descontextualizada. A audiência, na grande parte das situações, é pressuposta. Em consequência, o escritor, no intuito de evitar interpretações errôneas e, na impossibilidade de corrigi-las, tem que, tanto quanto lhe é possível, tornar explícitas suas posições, através dos recursos disponíveis para a realização dessa atividade.

Acrescente-se, ainda, a condição de que o contexto social, revelado pelo produtor do texto, muito provavelmente, seja diferenciado daquele vivenciado pela audiência. Desta forma, referências à atitudes, crenças, normas, etc., que configuram esse contexto, podem resultar em dificuldades de compreensão por parte do leitor do texto.

Certamente, os caracteres atribuídos à L.O. e à L.E., propostos por essa hipótese, decorrem de uma noção bastante particular sobre cada uma destas formas de atividade comunicativa e, conseqüentemente, dos dados selecionados para análise. Nas pesquisas representativas dessa hipótese, o contraste, ao nível das modalidades oral e escrita da linguagem, é estabelecido a partir de um *corpus* constituído de conversações espontâneas do dia-a-dia e de textos acadêmicos, associados, respectivamente, à L.O. e à L.E. Por esta razão, Tannen sugere que "*os traços descritos resultam mais dos tipos e de seus próprios contextos que dos modos escrito e falado per se.*" (Tannen, 1985:128). Por outro lado, sendo procedentes as observações de que as condições de produção da oralidade e da escrita diferem significativamente, a afirmação daí decorrente de que a L.O. é contextualizada enquanto que a L.E. é descontextualizada, é, nos termos de Tannen, "exagerada". A autora cita algumas pesquisas que têm demonstrado que a compreensão do discurso escrito não seria possível sem que a audiência dispusesse de um mínimo de conhecimento prévio do contexto. (Cf. Filmmore, 1979; Nystrand, 1982 e Rader, 1982.)

As diferenças entre as modalidades oral e escrita da linguagem apontadas anteriormente, decorrem, segundo Tannen, da

focalização relativa sobre o envolvimento interpessoal, tipicamente encontrada na conversação, e da ausência relativa de focalização sobre o envolvimento em favor de uma focalização sobre a informação ou mensagem, tipicamente encontrada na prosa expositiva. (Tannen, Op. cit.: 143).

Dito de outra forma, na condição de produção do discurso oral, a interação comunicativa aí configurada sobrepõe-se ao próprio conteúdo da mensagem veiculada. Diferentemente, na produção do discurso escrito, a informação ou mensagem é relativamente mais importante que o envolvimento com a audiência.

Tratamos, até aqui, da primeira hipótese que tem sido proposta em várias pesquisas como explicativa das similaridades e diferenças entre as produções de textos orais e escritos. É importante observarmos que esta hipótese tem seus limites definidos pela abrangência tão-somente de alguns aspectos envolvidos na situação de produção do texto. Os recursos disponíveis específicos a cada uma dessas formas de atividade comunicativa que permitem ao usuário da língua estabelecer relações coesivas entre os componentes do discurso são evidenciados

na *hipótese da coesão*. Com efeito, as estratégias empregadas nas produções da fala e da escrita, para a estruturação de um discurso que possa ser identificado como coeso, diferem significativamente.

A coesão, no discurso oral, é realizada através do recurso à gramática, ao léxico e aos dados prosódicos e paralingüísticos - entonação, velocidade da fala, expressões faciais, gestos, etc. No discurso escrito, dada a impossibilidade de emprego de algumas destas convenções, o estabelecimento das conexões entre suas partes depende da lexicalização - colocações explícitas, cuidadosa escolha de palavras para evitar interpretações outras que não aquela pretendida pelo escritor e construções sintáticas complexas. Inclui-se, aí, a utilização de conjunções subordinadas, apontada por Chafe (1982) e Ochs (1979).

Uma proposta representativa, no âmbito de pesquisas sobre as convenções dos discursos oral e escrito, empregadas para o estabelecimento da coesão, incluída por Tannen dentre as pesquisas que refletem a *hipótese da coesão*, é apresentada por Cook-Gumperz (1981) e Gumperz, Kaltman e O'Connor (1984).

Estes autores, na tentativa de identificarem as dificuldades de aprendizagem que acompanham a transição da oralidade para a cultura letrada (1981) e de avaliarem a possibilidade de transferência das estratégias do discurso oral para a produção do discurso escrito (1984), enfatizam os processos históricos e culturais envolvidos na transição da oralidade para a escrita e as mudanças nos objetivos e motivos sociais que acompanham esta transição. Fornecem, portanto, subsídios para a apreensão das particularidades da L.O. e da L.E., no que diz respeito ao emprego de elementos conjuntivos empregados na construção da coesão no discurso.

Do ponto de vista desses pesquisadores, as crianças atribuem significado para os eventos e processos de seu dia-a-dia em uma cultura onde, ao menos nos primeiros anos da infância, as estratégias comunicativas são essencialmente orais. Para elas, afirmam os autores, o uso da entonação é um recurso fundamental para a expressão de uma mensagem. Portanto, "*a mudança essencial entre L.E. e L.O. é a mudança da multi-modalidade da fala para seqüências discursivas lexicalizadas da L.E.*" (Cook-Gumperz & Gumperz, 1981: 99).

Aprender a escrever requer, assim, o reconhecimento de que, neste novo sistema, recursos semânticos, lexicais e sintáticos alternativos preenchem a ausência dos dados prosódicos e paralingüísticos que acompanham a produção do discurso oral.

Crianças de todos os ambientes culturais, segundo os autores, defrontam-se com os problemas acima apontados. É certo que umas, em maior extensão,

outras, em menor. Aquelas cuja cultura em casa é caracterizada pela transmissão de conhecimento na forma essencialmente oral, muito provavelmente, encontrarão maiores dificuldades na aprendizagem das estratégias comunicativas comuns à L.E. do que crianças cuja transmissão de conhecimentos em casa é, predominantemente, efetivada seja por uma oralidade marcada pela escrita, seja pela escrita em si.

Em Gumperz, Kaltman e O'Connor (1984) são retomados alguns aspectos abordados acima e exploradas, com mais detalhes, as convenções do discurso oral e do discurso escrito, necessárias para assinalar as relações entre seus componentes.

O emprego e a interpretação adequados dos planos disponíveis no sistema lingüístico que permitem o estabelecimento das conexões no discurso, requerem, do usuário da língua, o recurso aos conhecimentos sintáticos, semânticos e sócio-culturais armazenados em sua memória e às informações fornecidas pelo contexto em que esse discurso é produzido. Ocorre, no entanto, que as possibilidades de utilização desses planos diferem, tendo em vista os limites impostos pela natureza, função, gênero, etc, do discurso.

Na atividade comunicativa oral a *prosódia está entre os mais importantes dos planos que realizam a coesão*. (Gumperz, Kaltman e O'Connor, Op. cit.: 5). O falante conta com recursos tais como entonação, velocidade e ritmo da fala, acentuação de informações relevantes e outros dados paralingüísticos, todos eles considerados, pelos autores, como cruciais para a interpretação do conteúdo de uma mensagem.

Parece-nos oportuno observar aqui que, muito embora esses elementos prosódicos sejam partes integrantes das diferentes línguas, as formas de sua utilização são convencionadas, i. e., específicas a cada comunidade lingüística.

Na L.E., por outro lado, as relações coesivas e a transmissão de informações são efetuadas através do léxico, da sintaxe e dos sinais de pontuação. (3)

Assim, os aspectos da intenção comunicativa que, na L.O., são expressos através da prosódia e de dados paralingüísticos, serão refletidos, na L.E., na escolha de palavras e sua disposição na organização do discurso e no emprego de construções sintáticas associadas ao estilo escrito de comunicação - construções subordinadas mais que coordenadas, voz passiva e utilização de artigos definidos e modificadores nominais em lugar de demonstrativos. Esses caracteres são, como vimos, apontados também nos resultados de algumas pesquisas, como indicadores das particularidades da L.E.

A partir dessas considerações, os autores empreendem a análise da transcrição de uma discussão informal entre dois estudantes universitários sobre

um determinado tema, de sua versão escrita⁽⁴⁾ e, por fim, da transcrição de um segmento da fala de um estudante adulto, recém-alfabetizado, descrevendo um amigo para seu professor.

O objetivo dos autores era mostrar "como as convenções do discurso falado são transferidas para determinadas estratégias comunicativas do discurso escrito." (Gumperz, Kaltman e O'Connor, Op. cit.: 4), considerando-se os elementos coesivos empregados nestes discursos. Cabe-nos observar, entretanto, que não obstante os autores colocarem a possibilidade de se transferir as convenções do discurso falado para o discurso escrito, a análise dos dados ilustra, na verdade, os recursos coesivos associados ao discurso escrito correspondentes aqúeles encontrados no exemplo do discurso oral.

Dos resultados obtidos, os autores concluem que determinados estilos orais são mais facilmente transferíveis para o modo escrito de comunicação, visto que a tentativa de projetar, para a modalidade escrita, o exemplo do discurso oral produzido pelo estudante recém-alfabetizado, resultou ineficaz.

Na discussão entre os dois estudantes universitários, cada turno apresentou itens lexicais indicativos da conexão semântica com o turno antecedente. As mudanças de perspectiva foram também formalmente expressas, principalmente pelo emprego do elemento conjuntivo mas ("but"). Três usos deste elemento, com diferentes significados, foram identificados: - mas, expressando a relação de contradição; mas, indicando complementação de idéias ("não-somente isso, mas ...") e, por fim, mas como recurso para a reivindicação da palavra ("mas, espere um momento..."). Nesta última condição, o falante, muitas vezes, retoma dados do turno imediatamente anterior, uma possibilidade particular da comunicação oral.

A continuidade semântica e as mudanças de perspectiva foram assinaladas, ainda, pela prosódia; variações na entonação de determinados itens lexicais foram registradas pelos autores. Um exemplo ilustrativo do recurso a este dado, disponível tão-somente na comunicação oral, é o emprego do elemento conjuntivo então ("then"), com duplo significado - marcador de seqüência temporal e indicativo da relação de contraposição entre dois segmentos do discurso -, resultante do padrão de entonação empregado pelo falante.

As diferenças entre L.O. e L.E., apreendidas a partir dos recursos coesivos característicos em cada uma dessas formas de expressão, sugeridas por Gumperz, Kaltman e O'Connor, são interpretadas, por Tannen, como resultado, de fato, do contraste ao nível dessas duas modalidades da linguagem. Explicam-se, no entanto, como visto anteriormente, a partir da focalização relativa sobre envolvimento interpessoal. Os traços apresentados na escrita resultam, assim, de

relativamente menos focalização sobre envolvimento interpessoal e de maior focalização sobre a informação transmitida.

A vertente de apreciação desse contraste proposta por Tannen aponta, no entanto, para duas observações complementares particularmente significantes. Mesmo reconhecendo a utilização de recursos do contexto para o estabelecimento da coesão, no discurso oral, e o emprego do léxico como recurso associado à produção escrita, a autora observa que ambos os discursos podem envolver, de forma combinada, estratégias que refletem *focalização relativa sobre o envolvimento interpessoal*, típicas da produção oral, e *focalização relativa sobre a informação*, frequentemente encontradas no discurso escrito. Observa, ainda, que o uso de dados paralingüísticos para a expressão das relações semânticas entre os elementos do discurso oral não é um recurso empregado tão-somente por pessoas não-letradas; os dados de suas pesquisas demonstram que, dentre as pessoas hábeis em leitura e escrita, algumas, na condição de falantes, fizeram uso de estratégias associadas à escrita; outras, porém, utilizaram-se daquelas estratégias tipicamente encontradas na produção oral.

Da discussão teórica apresentada acima, vê-se que a literatura pertinente à questão da dicotomia oralidade X escrita, visualizada a partir dos recursos disponíveis para o estabelecimento da coesão, aponta para a necessidade de reconhecer-se que a estruturação do texto, em cada uma destas formas de expressão, se dá de forma diferenciada; recursos próprios à natureza da fala não são transponíveis para o processo de produção da escrita e vice-versa.

É preciso, no entanto, considerar que as modalidades oral e escrita da linguagem não são modos de comunicação mutuamente excludentes, como sugerem os dados selecionados para análise em algumas pesquisas. Coexiste, no interior de um contínuo, uma diversidade de manifestações lingüísticas que, apesar de guardarem particularidades decorrentes das diferentes formas de sua realização, podem apresentar, de forma combinada, aspectos vinculados ou à forma oral ou à forma escrita de comunicação.

NOTAS

1. O termo "*unidade de idéia*" proposto por Kroll (1977) e adotado por Chafe refere-se, basicamente, a orações que tendem a ser unidades coesivas e que expressam algo significativo. Três critérios básicos facilitam sua identificação: 1º) a entonação; 2º) as pausas; e 3º) fatores sintáticos - normalmente consistem em uma única oração e são introduzidas por conjunções, sendo, as mais freqüentes, "*and*", "*but*" e "*so*". Cf. Chafe (1980: 13-15), (1982: 37) e (1985: 106).
2. The "*Pear Film*". Projeto coordenado por Wallace Chafe. Cf. Chafe (1980). No mesmo projeto incluem-se trabalhos de Tannen e de Michaels & Collins, que retomaremos neste artigo.
3. Em Tannen (1985) são considerados, também, recursos como escrita em letra maiúscula, escrita sublinhada e escrita em itálico, como formas de superação da perda dos dados prosódicos e paralingüísticos e das limitações impostas pelas condições de produção da L.E.
4. Trata-se, na verdade, de uma alternativa de versão escrita do diálogo entre os dois estudantes universitários, elaborada por Gumperz, Kaltman e O'Connor. Temos, assim, o exemplo do discurso oral - diálogo entre os dois estudantes -, e uma projeção possível desse discurso em sua forma escrita, proposta pelos autores da pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

- AKINNASO, F. N. (1982) - "On the Differences Between Spoken and Written Language." *Language and Speech*, Vol. 25, Part 2: 997-125.
- BEAMAN, K. (1984) - "Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse." In: TANNEN, D. (Ed.) - *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 45-80.
- CHAFE, W. L. (1980) (Ed.) - *The Pear Stories - Cognitive, Cultural, and Linguistics Aspects of Narrative Production*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- _____ (1982) - "Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature." In: TANNEN, D. (Ed.) - *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 19-33.
- _____ "Linguistics Differences Produced by Differences Between Speaking and Writing." In: OLSON, D.R. et alii (Eds.) - *Literacy, Language, and Learning. The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 105-123.
- CHAFE, W. and DANIELEWICZ, J. (1987) - "Properties of Spoken and Written Language." In: HOROWITZ, R. and SAMUELS, S. J. (Eds.) - *Comprehending Oral and Written Language*. New York, Academic Press, Inc., pp. 83-113.
- COOK-GUMPERZ, J. and GUMPERZ, J. J. (1981) - "From Oral to Written Culture: the Transition to Literacy." In: WHITEMAN, M. F. (Ed.) - *Writing: the Nature, Development, and Teaching of Written Communication - Vol. 1*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 89-109.
- DRIEMAN, G. H. (1962) - "Differences Between Written and Spoken Language." *Acta Psychologica*, 20: 78-100.
- GUMPERZ, J. J. et alii. (1984) - "Cohesion in Spoken and Written Discourse: Ethnic Style and the Transition to Literacy." In: TANNEN, D. (Ed.) - *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp.3-19.

- OCHS, E. (1979) - "Planned and Unplanned Discourse." In: GIVÓN, T. - **Syntax and Semantics - discourse and Syntax**. - Vol. 12. New York, Academic Press, pp. 51-80.
- OLSON, D. R. (1977a) - From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing. **Harvard Educational Review**, no. 3, Vol. 47: 257-281.
- _____. (1977b) - "Oral and Written Language and the Cognitive Processes of Children." **Journal of Communication**, Vol. 27, no. 3: 10-26.
- _____. (1980) - "On the Language and Authority of Textbooks." **Journal of Communication**, Vol. 30, no. 1: 186-196.
- ONG, W. J. (1980) - "Literacy and Orality in Our Times." **Journal of Communication**, Vol. 30, no. 1: 199-204.
- PAWLEY, A. & SYDER, F. H. (1983) - "Natural Selection in Syntax: notes on adaptive variation and change in Vernacular and Literacy Grammar." **Journal of Pragmatics**, 7: 551-579.
- TANNEN, D. (1980) - "A Comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English." In: CHAFE, W. L. (Ed.) - **The Pear Stories - Cognitive, Cultural, and Linguistics Aspects of Narrative Production**. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 51-87.
- _____. (1982a) - "Oral and Literature Strategies in Spoken and Written Narratives." **Language - Journal of the Linguistics Society of America**, Vol. 58, no. 1: 1-21.
- _____. (1982b) - "The Oral/Literate Continuum in Discourse." In: - **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 1-16.
- _____. (1984) - "Spoken and Written Narrative in english and Greek." In: **Coherence in Spoken and Written Discourse**. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 21-41.
- _____. (1985) - "Relative Focus in Involvement in Oral and Written Discourse." In: OLSON, D. R. et alii (Eds.) - **Literacy, Language, and Learning - the nature and consequences of reading and writing**. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 124-147.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: SOBRE O STATUS DA DISCIPLINA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR*

Vicente Vitoriano Marques Carvalho

* Este artigo constitui-se de uma seção do documento "Para uma atualização do Ensino de Arte na Rede Municipal do Natal", aqui revisada, escrita por nós em 1993 com a colaboração do professor Marcos Aurélio Bulhões Martins.

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 149-158, jan/jun. 1994

"... a iniciação artística representa o espaço em que se joga a cartada decisiva da escola primária. Ela nos oferece uma espécie de pedra de toque a partir da qual poderemos julgar de modo válido a realidade da renovação efetivamente empreendida ou apenas proclamada".

Louis Porcher

O ensino de arte no sistema educacional brasileiro foi tornado obrigatório a partir da Lei 5692 de 1971 através da disciplina "Educação Artística". Estudos como os de Barbosa (1982, 1984) têm demonstrado que aquela atitude dos planejadores da Educação supunha uma eufemização para o fato de que as disciplinas humanísticas tais como a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia eram sumariamente suprimidas dos currículos do que desde então passou a ser o primeiro e o segundo graus. A inclusão da disciplina de Educação Artística criaria uma ilusão humanística no bojo do currículo, disfarçando o seu conteúdo extremamente tecnicista. Estas análises apontam ainda para o fato de que a implantação da disciplina já carregava as bases de sua ineficiência.

Não podemos ser categóricos quanto a que isso tenha sido intencional, mesmo que a história demonstre que a disciplina Educação Artística sofreu um processo de degeneração ao longo destes vinte e três anos, desde sua implantação, apesar da organização nacional dos professores através do movimento da Arte-Educação e de experiências positivas isoladas. Em geral, cabe dizer que esse processo culmina em nossos dias numa situação de descrédito da disciplina tanto por pais e alunos quanto pela comunidade docente e técnica da escola.

Podemos isolar algumas causas que julgamos imediatamente responsáveis pela descaracterização da arte enquanto disciplina escolar. Dividiremos estas condicionantes em duas categorias, quais sejam as didático-pedagógicas e aquelas de cunho institucional.

Entre as condicionantes didático-pedagógicas apontamos especificamente o comportamento polivalente do professor e a "metodologia" da livre expressão. Estas duas condicionantes implicam numa terceira que é a caracterização da arte como uma atividade dissociada de um projeto de ensino-aprendizagem. Estas causas, levaram a Educação Artística a perder o seu caráter de disciplina pois que esta deixou de ser um locus de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem profícua.

A polivalência, atributo do professor de Educação Artística, determinado já a partir da legislação, consiste na possibilidade deste professor "ensinar" todas

as formas de arte; visuais, cênicas e musicais. Esta é uma exigência incongruente sob vários aspectos. Em primeiro lugar, temos que considerar os níveis de especialização que a sociedade, como um todo solicita dos seus componentes. Por mais contrários que possamos ser a essa espacialização, tendo em vista o que de negativo ela significa quanto a perda da visão geral das coisas pelo homem especializado ou por sua relação de dependência com a evolução do capitalismo, temos de aceitar que, no momento histórico em que vivemos, reagir contra a especialização é um saudosismo desconectado da realidade. Por outro lado, a ciência, a própria educação e a arte quando multimídia - especialmente as artes cênicas como o cinema, teatro e dança - sempre apontaram para os métodos interdisciplinares como alternativa de trabalho quando este dependia de informações e ações providas de outras áreas de conhecimento.

A interdisciplinaridade seria a resposta correta inclusive para o ensino de arte no chamado primeiro grau menor para o qual pode-se reivindicar uma abordagem sincrética da arte, pois que os modos de operação perceptiva da criança na faixa etária correspondente funcionam sincréticamente. Ou seja, a criança desenvolve uma percepção global e indistinta, não particularizando aspectos das diversas linguagens artísticas.

A polivalência, nesse caso, apresentou-se como uma solução econômica no sentido de que somente um professor propiciasse o contato com várias formas de expressão artística. Temos, porém, que aprender com a história que a polivalência contribuiu para a superficialização do ensino de arte sem atender a exigências como esta. O professor, incapaz de abranger tão vasto conteúdo, tendeu a minimizá-lo, até mesmo o que se referia à área de expressão sobre a qual ele tivesse domínio.

Este aspecto da incongruência do modo polivalente de ensino de arte foi respaldado pelos cursos de formação do professor a nível de terceiro grau quando estes consistiam em cursos de curta duração, as licenciaturas curtas. O futuro professor, além das disciplinas ditas pedagógicas, mantinha um contato com as artes em apenas duas disciplinas por área de expressão sendo uma mais prática (oficina) e outra voltada para aspectos de estruturação da linguagem. Este conjunto curricular, no dizer de Barbosa (1982, p.22) produzia professores inócuos e levava o ensino de arte à mediocridade.

A superficialidade acarretada pela polivalência é ainda reforçada pelo método de abordagem da arte na educação conhecido como livre-expressão. Baseada em pressupostos pedagógicos, psicologistas e na estética romântica, que encontram na arte a oportunidade de liberação emocional e de expressão de experiências, a livre expressão, quando aplicada, sofreu uma tradução em termos de espontaneísmo. Isto significa que a atividade artística passou a ser encarada como o

momento de total liberdade da criança na escola para o qual o professor podia vislumbrar alguns objetivos - o desenvolvimento da criatividade, principalmente - sem planejar a sua operacionalização através de procedimentos adequados.

Quase sempre erroneamente identifica com "fazer artístico", a livre-expressão, ao basear-se exclusivamente em atividades livres com materiais artísticos, supervaloriza tais atividades em detrimento de aspectos como o real contato da criança com a arte em seu dia a dia ou quando extraordinariamente oportuniza do. A discussão e avaliação do próprio trabalho da criança ou de outros, inclusive o dos artistas, também não são contempladas.

A prática da livre-expressão, apropriadamente apelidada de "laissez-faire", onde tudo é permitido sem uma orientação, leva a criança a uma compreensão da arte como algo sem significado, quando muito identificada com a diversão ou lazer. Neste processo, o ensino de arte concentra-se apenas aparentemente na sua dimensão artística relegando a sua dimensão relacionada com a apreciação da obra historicamente situada.

Imediatamente, a polivalência e a "metodologia" da livre-expressão contribuíram para o escasseamento ou mesmo total desaparecimento dos conteúdos específicos da arte, transformando a Educação Artística numa não-disciplina por que improvisada, não dirigida e destituída de objeto de ensino. Sim, porque ao deixar-se fazer não se ensina nada, obedecendo-se ao tabu da não interferência. Deste modo, sem a aquisição dos meios técnicos ou fundamentos lingüísticos da produção artística - que são conteúdos específicos da disciplina Arte e que corretamente devem ser ensinados por quem realmente os sabe - a criança não pode a rigor, desenvolver de um modo profícuo sua expressão e, sem um processo orientado para tanto, a sua criatividade.

Associem-se a estes viéses metodológicos a reduzida e discriminatória distribuição de carga horária destinada a essas atividades ou a desobediência às leis que obrigam o ensino de arte em todas as séries do primeiro e segundo graus e poderemos concluir que tais crianças tendem, inevitavelmente, a atrofiar o seu desenho, seu canto, a recolher seus gestos (Moreira, 1984).

O não cumprimento do que estabelece a lei e a insuficiente carga horária já seriam alguns dos condicionantes institucionais responsáveis pela disfunção da Educação Artística. Muitos outros poderiam ser citados como a inadequação dos espaços destinados às aulas, a inexistência de material didático apropriado ou os sempre restritos programas de atualização dos professores, sem contar com a inconveniente invasão de professores não habilitados que ministram a disciplina de Educação Artística para preencher carga horária.

Destacariamos aqui, no entanto, um dos problemas que consideramos particularmente pernicioso. Trata-se do tratamento diferenciado que se dá ao processo de avaliação nas aulas de arte do qual não resultam registros de nenhuma espécie o que implica, de imediato, no não comprometimento da vida acadêmica do estudante. Noutras palavras, a Educação Artística não exige nenhum nível de competência do aluno e, portanto, não reprova.

Na realidade, este comportamento decorre de uma compreensão excessivamente limitada da arte que não corresponde sequer, em termos práticos, ao que preconizam Dewey (1949), em relação à experiência, ou Lowenfeld (1980), no tocante ao processo do fazer artístico. O que se desprende é uma abordagem da arte talvez mais como ocupação ou lazer o que, por sua vez, não se completa em sala de aula sequer enquanto jogo. Desta forma, a escola amplia seu afastamento de uma aceitação da arte como forma e fonte geradora de conhecimento, um conhecimento específico acerca do homem enquanto elemento do social, um conhecimento relativo a arte mesma enquanto atividade humana produtiva que engendra uma história particular e uma filosofia também particularizada produtiva à parte sua circunscrição na história das tecnologias. A decorrência é este tratamento diferenciado em relação a arte na escola, o que, em nossa compreensão, opera decisivamente para descaracterizar a Educação Artística enquanto disciplina.

Esta situação implica uma questão polêmica. As estéticas modernas e o psicologismo educacional remanescente da pedagogia renovada podem fundamentar defesas para o modo assistemático e diferenciado de se proceder a avaliação na Educação Artística. Estes argumentos podem prender-se ao respeito à liberdade criativa e aos valores individuais que dificultam avaliações objetivas. Por lado, a legislação e o conceito de contextualização da arte na educação apontam para que a Educação Artística não tenha responsabilidade pela formação de artistas, isto traduzindo o jargão lowenfeldiano de que "o que importa é o processo e não o produto" (Lowenfeld, 1980)

Em geral, tais argumentações envolvem a noção de que o desenvolvimento mental e, particularmente, o desenvolvimento da criatividade são fenômenos isolados que acontecem exclusivamente de forma endógena. Na verdade, a evolução mental decorre de um processo interativo com a ambiência externa. Todos louvam essa idéia a partir do construtivismo, mas parece que tudo é esquecido quando se trata do ensino de arte. Considerem-se ainda que a dicotomização que se faz entre comportamentos mentais racionais e emocionais, estes últimos tidos como próprios da atividade artística seja em sua produção ou em sua apreciação, enquanto que os primeiros, altamente privilegiados no sistema de educação escolar, são tidos como absolutamente alheios a atividade artística. Esta dicotomização

ignora a indissolubilidade do sistema bipolar cerebral em seu funcionamento simultâneo, mesmo que cada polo exerça determinações específicas. Neste sentido a arte exige, ao mesmo tempo ações racionais e emocionais do que deve ser consequência uma pedagogia que contemple dialeticamente os dois aspectos.

Temos que compreender que ensinar ou aprender a fazer arte equivale a ensinar ou aprender a ler e a escrever (Wilson, 1982). Considerando-se as artes como formas de linguagem, assim como a linguagem verbal escrita, torna-se simples o fato de que para que sejam bem usadas elas precisam ser aprendidas.

Tomemos por exemplo a redação para a qual se emprega um sistema de avaliação qualitativa, mas que resulta em registros quantitativos. Em sua diversificada tipologia, a redação é uma composição com palavras assim como a pintura, por exemplo, é uma composição com cores e formas "Mas a redação exige operações racionais que a arte não exige", pode-se dizer. Será isso verdade? O exercício artístico exige tanto esforço cognitivo quanto emocional, da mesma forma como o trabalho literário, quer seja ele artístico ou técnico-científico. A expressão das emoções não é apanágio da arte assim como o raciocínio não o é das atividades científicas ou pragmáticas.

Compreendemos que uma avaliação sistematizada com resultados quantitativos é possível no ensino de arte. Vemos como necessário que se promova uma remodelação no que se refere a avaliação em arte no sentido da sua revalorização enquanto disciplina no currículo escolar. O que se advoga não é um modelo de avaliação estritamente quantitativo, muitas vezes usado coercitivamente e punitivamente. Pensamos num modo sintético de avaliação que contemple de forma contínua e sistematizada estratégias de análise qualitativa e quantitativa além dos exercícios de auto-avaliação, fundamentais para a aprendizagem artística.

Para que se adote este modelo sintético de avaliação é necessário, entretanto, que se definam os conteúdos/conhecimentos específicos da arte que devem ser ensinados para que os mesmos sejam objeto de avaliação.

Como se tratam de linguagens, as diversas formas de expressão artística exigem, para sua prática, a articulação dos elementos mínimos de significação que as constituem como as letras, palavras e frases na linguagem verbal. Em termos de arte, tais elementos são mais complexos e menos fixos pois interdependem para sua formação instrumentos e técnicas além da sua simples articulação.

Atualmente, a ênfase que se dá ao fazer reduz-se a essa simples articulação de uma maneira em que até os elementos mínimos da linguagem são ignorados enquanto objetos de estudo e, portanto, de conhecimento. Assim, instrumentos e técnicas quando apresentados ou experimentados surgem, neste processo de fazer, destituídos de seu caráter formador das mensagens produzidas.

Os elementos objeto de ensino-aprendizagem acima colocados constituem conhecimentos básicos para o que chamamos de alfabetização artística ou, mais genericamente, educação artística e, dentro dos parâmetros de ensino de arte em voga, deveriam estar sendo ensinados. No entanto, eles não são suficientes para uma abordagem mais completa da arte na educação. Os mesmos exigem outros conhecimentos que promovam uma alfabetização estética que provê o educando de um desenvolvimento perceptivo, capacitando-o para a apreciação crítica da arte do outro, da arte do adulto e do seu meio ambiente. Os conteúdos específicos da alfabetização estética originam-se nos diversos modos de abordagem da obra de arte, nos exercícios de refinamento dos sentidos, no estudo da História da Arte e do pensamento estético.

Em síntese, do conjunto articulado entre fazer, apreciar e criticar a arte, à luz do conhecimento histórico e estético é que surgem os conteúdos específicos a serem ensinados e avaliados de maneira contínua e sistematizada do mesmo modo como se procede nas demais disciplinas. A partir disto, eliminar-se-ia o conceito de aprovação exclusiva por freqüência que vem sendo aplicado à Educação Artística, uma prática que não garante, em absoluto, a aprendizagem.

A solução para os entraves ao ensino de arte que questionamos dependem da vontade política dos administradores da Educação mas se apoia fundamentalmente na consciência do quanto o mesmo importa na formação das novas gerações por parte daqueles diretamente responsáveis, ou sejam os professores.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae T.B. Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982 (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984 (Ar't/Max Limonad).
- DEWEY, John. El arte como experiencia. Trad. esp. Samuel Ramos. México, Buenos Ayres: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- DUARTE JR., João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981 (Coleção Educação Contemporânea).
- FUSARI, Maria Felisminda de Resende e FERRAZ, Maria Heloisa Correia de Toledo. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério 2º grau. Formação Geral).
- FORQUIM, Jean Claude. A educação artística - para quê? In PORCHER, Louis - Educação artística - luxo ou necessidade? Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982 (Novas Buscas em Educação).
- LOWENFELD, Viktor. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 1984 (Coleção Espaço).
- WILSON, Brent e Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos das crianças. Ar'te, São Paulo: Comissão Pró-Núcleo de Arte-Educação de São Paulo, n.1, p.14-16 e Ar'te, São Paulo: Polis Ltda., n.2, 2ª parte, p.14-16, 1982.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, Ana Alice I. B. *Relatores e outras relações de Ana Luiza no ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Autêntica Associação, 1982. (Coleção Educando Crianças)

BRUNO, Antônio. *Estudo de arte*. São Paulo: Ática, 1984.

(ARTE E EDUCAÇÃO)

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Trad. e sig. Samuel Ramos. México: Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1949.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Filosóficos da Educação*. São Paulo: (outro), Autêntica Associação, 1981. (Coleção Educação Contemporânea)

FILARDE, Maria. *Relatores de Relatores*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981. (Coleção Maria)

FILARDE, Maria. *Relatores de Relatores*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1981. (Coleção Maria)

FORQUIM, José. *Arte e Educação*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Educação Contemporânea)

FORQUIM, José. *Arte e Educação*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Educação Contemporânea)

LOWENFELD, Viktor. *Desenvolvimento da criança e o ensino de arte*. São Paulo: Ática, 1981.

MORIERA, Ana Augusta. *Arte e Educação*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Educação Contemporânea)

ALFONSO, José. *Arte e Educação*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Educação Contemporânea)

ALFONSO, José. *Arte e Educação*. São Paulo: Ática, 1982. (Coleção Educação Contemporânea)

DAS TEIAS DO ATRASO À ARMADILHA DO PROGRESSO: o processo de modernização agrícola no Vale do Açu

Lindomar W. Boneti⁽¹⁾

Norma Felicidade Lopes Silva⁽²⁾

(1) Doutorando em Sociologia - Université Laval, Quebec, Canadá.

(2) Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP, profª Deptº de Economia da UFRN e Pesquisadora do Núcleo Temático: A problemática da seca no RN.

**Das Teias de Atrazo à Armadilha do Progresso:
o processo de modernização agrícola no Vale do Açu**

Lincoln W. Fouché (1)
Norma Feticheide Lopes Zitzler (2)

(1) Docente em Sociologia - Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS.
(2) Docente em Ciências Sociais pela FURG/AMB, parte do Conselho de Desenvolvimento da FURG e pesquisadora do Núcleo Temático: A Profissão da Pesquisa em História.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar o processo de modernização agrícola no Vale do Açu, a partir dos depoimentos dos sujeitos mais diretamente envolvidos. Concluiu-se que tal processo não se limitou a alteração das forças produtivas e relações sociais de produção à medida que aponta para uma redefinição no quadro da estrutura política vigente.

1. INTRODUÇÃO

A idéia desse artigo nasceu a partir de algumas reflexões feitas em conjunto, no decorrer da realização da coleta de dados, tendo em vista a elaboração das teses de doutoramento de ambos os autores. São reflexões a partir de algumas questões consideradas específicas e por força dessa especificidade tornaram-se dignas de análise. Esse artigo, portanto, não tem a pretensão de esgotar o tema, mas de suscitar a reflexão em torno do mesmo.

A grosso modo, a problemática central deste artigo se resume numa tentativa de traduzir e analisar a avaliação que a população do Baixo Açu (na visão de seus vários segmentos) faz do processo de modernização da agricultura no Vale do Açu e o papel das empresas agropecuárias aí implantadas. Podemos ordenar essa problemática em duas questões básicas:

1.1 - O que justifica, na visão do Estado e do capital privado, um investimento público de tamanha proporção, como é o caso da barragem Armando Ribeiro Gonçalves, a servir como infra-estrutura hídrica destinada à irrigação de grandes grupos empresariais;

1.2 - Passados dez anos da construção da barragem, que avaliação os vários segmentos da sociedade faz do seu impacto sobre a dinâmica sócio-econômica da região?

A necessidade de se avaliar o processo de modernização a partir do caso do Baixo Açu justifica-se pela própria continuidade das políticas que levam a cabo uma concepção de desenvolvimento que prioriza o financiamento à grande empresa de exploração agrícola, ou, em outros termos, projetos privados que visem a acumulação intensiva de capital. Como exemplo, podemos citar a mobilização da SUDENE juntamente com os Governos de Estado, em prol da montagem de uma infra-estrutura que induza a expansão das agroindústrias por 14 pólos de desen-

volvimento na região⁽¹⁾. Ademais, o próprio Plano Estadual de Recursos Hídricos, instituído pela Lei nº 6.307/93, de 14 de janeiro de 1993, já previa a expansão da capacidade total de açudagem, em mais 5 bilhões de m³ para os próximos 10 anos, a fim de fomentar ainda mais a irrigação pública e privada, fazendo eco a filosofia da SUDENE.

Por outro lado, o Estado como o Rio Grande do Norte, que conta atualmente com uma capacidade total de armazenamento por açudes, da ordem de 4 bilhões de m³, tem na Armando Ribeiro Gonçalves em torno de 60% do seu potencial - que é de 2,4 bilhões de m³ - o que chama a atenção para uma necessária avaliação dos resultados concretos da utilização desse potencial hídrico.

Interessa-nos, portanto, nesse artigo, avaliar os resultados da modernização, não somente sobre a área alocada para fins da construção da barragem, no caso o município de São Rafael, mas também (e sobretudo) na área de infiltração dos grandes capitais agrícolas.

2. O PAPEL DO ESTADO NA EXPANSÃO DO CAPITAL NA AGRICULTURA

O Estado atual tem uma concepção de modernização que coincide com a concepção de capitais agrícolas quanto aos meios de a sociedade alcançar o 'progresso' e o 'desenvolvimento'. Enquanto o 'progresso' tem uma conotação de condição passageira, um estado de evolução, rumo a um dinamismo econômico, o 'desenvolvimento', apresenta-se como a concretização ou perpetuação dos benefícios (sociais e materiais) advindos dos estágios sucessivos de 'progresso', CASTORÍADES, 1977. No caso específico, percebemos um Estado que, ao garantir a montagem de uma infra-estrutura, permite ao capital privado 'provocar' o progresso e o desenvolvimento. Um empresário da agricultura irrigada da região do Açu, quando interrogado sobre a forma de sua empresa contribuir para o progresso regional, disse: "*... o progresso é o desenvolvimento em todos os sentidos... nossa empresa proporciona milhares de empregos, para todos os direitos trabalhistas, paga tributos de conformidade com o que manda a lei, faz treinamento de pessoal, ...isso tudo dá condições de vida para a população e dá condições de o Estado investir em saúde, educação e estradas...*" (entrevista direta), ou seja, o 'progresso' e o 'desenvolvimento' são traduzidos como fatores mágicos de socialização dos frutos da produção privada. A lógica que mantém esse discurso é a lógica da Ciência, de hegemonia quase incontestável para resolver as questões de

(1) SUDENE discute desenvolvimento dos pólos agroindustriais. Tribuna do Norte, Natal, 13 jun., 1993.

bem-estar da sociedade. A Ciência aqui se manifesta na concretude de tecnologias capazes de permitir um aproveitamento diferenciado dos recursos em favor do aumento da produção, como se a maior possibilidade de produzir riquezas, na forma de mercadorias, pressupusesse mecanicamente a distribuição dos seus frutos indistintamente a toda a sociedade. Daí, ao dizer - 'investir para as agroindústrias', o Estado está impondo a convicção de que 'elas (agroindústrias) são capazes de conduzir o progresso e o desenvolvimento a todos'. A forma como o Estado vem disseminando essa crença, denota o quanto esse tom científico pode ganhar legitimidade.

Quanto às sociedades em formação - como se dá com o Brasil -, tais concepções atrelam-se ao Estado, enquanto forma institucional privilegiada para levá-las a cabo. Dispondo de ampla margem de manobra para submeter interesses, num misto de consenso e coerção, o Estado se legitima ao se fazer portador da missão de resolver as insuficiências do mercado inerentes à condição periférica, tornando a política de gestão sobre recursos hídricos um dos aspectos 'operacionais' dessa missão. Permitindo o reordenamento do espaço de forma a propiciar a difusão de uma agricultura plenamente capitalista - posto que se contrapõe ao caráter 'camponês' da produção tradicional, 'camponês' aqui entendido em termos da inserção parcial no mercado, o não acesso ao crédito ou informação, e que tem como base a força de trabalho familiar - o Estado garante as condições de reprodução do capital sobre as quais sustenta seu poder político. Quais os resultados de tal progresso na qualidade de vida da população? É o que haveremos de considerar a seguir.

3. UMA AVALIAÇÃO DA MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA NO VALE DO AÇU

A partir de entrevistas com os segmentos mais expressivos da população, concluiu-se que a mesma se manifesta de forma diferenciada quanto à questão da modernização, tanto em função da sua inserção espacial, quanto de sua inserção social e política. Daí, termos recorrido metodologicamente a uma 'confrontação espacial' entre as diferentes avaliações, circunscrevendo-as as duas grandes áreas de intervenção do Estado e do capital, quais sejam: a) a área da barragem Armando Ribeiro Gonçalves, que compreende o município de São Rafael e b) a área de instalação das empresas agropecuárias, onde se tornam nítidos os traços de distinção entre a avaliação dos diversos sujeitos, tais como os trabalhadores rurais, a Igreja, o movimento ecológico e as empresas agropecuárias. Na primeira área, encontramos uma população excluída do progresso, uma vez que foram inundadas as áreas agriculturáveis em que repousava a economia local em favor de melho-

ramento das condições hídricas para uma agricultura tecnificada a jusante. Na segunda área, que compreende sobretudo o município de Açú, encontramos uma população inserida na dinâmica do progresso, mas que, no geral, é impedida de tirar proveito dele: são camponeses em processo de proletarização, trabalhadores assalariados mal remunerados, um comércio pouco dinâmico, entre outros. Veremos o que de específico guarda cada avaliação.

3.1 A área da barragem

A população urbana dessa área foi toda removida para a nova cidade de São Rafael, enquanto que sua população rural foi em parte deslocada para assentamentos nas áreas circunvizinhas. Essa população não fala em 'progresso' e 'desenvolvimento' porque não os conhecem, formando um contingente excluído do processo de modernização. A única perspectiva econômica acenada pelo DNOCS para dinamização da economia local seria a implantação do Pólo Pesqueiro e a formação de um complexo turístico em torno da barragem, ambas jamais se concretizando. A avaliação da população sobre o impacto da barragem quanto a suas vidas e a vida da comunidade que é, em geral, uma só: lamentam a perda de seu próprio meio de produção e do motor da economia local - a agricultura nas margens do rio Piranhas Açú, que lhes permitia obter uma safra no inverno (no tabuleiro) e outra nas vazantes (no verão), proporcionando uma relativa segurança no que concerne à sua reprodução. A perda da terra também inviabilizou a atividade criatória e a indústria de minérios - esta submergida pela inundação provocada pelo barramento do rio.

Por outro lado, a nova São Rafael oferece uma nova atividade econômica: a pesca. Mas a forma como esta vem se desenvolvendo torna mais explícita a pauperização local: a pesca na barragem não é capaz de absorver a todos aqueles que foram expropriados de suas terras de lavoura, e nem mesmo todos os agricultores estariam dispostos a tornarem-se pescadores. O domínio do capital comercial sobre a pesca, impondo os preços do produto, sempre aviltantes, vem inviabilizando a reprodução dos poucos que se dispõem a continuar na atividade.

Os antigos agricultores deslocados para os assentamentos rurais circunvizinhos não sofrem menos: em terras estéreis e pedregosas sem acesso à água e enfrentando a seca, vêem reduzidas as possibilidades de produção agrícola ou pecuária, encabeçando as frentes de emergência, ora criadas pelo governo estadual com verbas transferidas pela União.

Em termos políticos, a população de São Rafael, apesar de descontente com os resultados econômicos provocados pela barragem, comporta-se de forma

desorganizada e dependente do poder político municipal. É uma relação de dependência 'coronelística' nas mínimas providências do cotidiano. O prefeito, por outro lado, se caracteriza como um coronel solidário com a miséria e com as dificuldades de vida da população. Ele não tem comprometimento com o surto 'desenvolvimentista' do Vale do Açu e o critica, porque sabe que, ao nível das finanças públicas municipais tem-se que ajustar, cada vez mais precariamente, os recursos advindos do Fundo de Participação dos Municípios (praticamente sua única fonte considerável de receita) a gastos sociais cada vez mais urgentes e ascensionais, oriundos da pobreza crescente da população.

Curiosamente, quando da construção da barragem, o processo de deslocamento populacional urbano engendrou um tipo de contestação também pouco politizada. A população se ressentiu com os critérios de distribuição das novas moradias, adotados pelo DNOCS. Para os que tinham família numerosa - muito embora morando anteriormente em casebres - foram atribuídas casas com um padrão melhor, entre R₂ e R₃ (isto é, entre dois a três quartos, com área construída entre 60 e 70 m²). Para os que tinham casas de taipa, à exceção dos primeiros, foram atribuídas casas de padrão R₁ do tipo designado 'viuvinha' (não conjugada). Esse critério, adotado pelo DNOCS, gerou descontentamento por parte daqueles, cuja situação sócio-econômica era mais privilegiada. Ocupando os espaços privilegiados da velha São Rafael, em casas vistosas e confortáveis, viram o Estado promover uma inserção não diferenciada dos 'marginais' no espaço urbano da nova São Rafael. Mais do que os próprios critérios de desapropriação - como não conceder casas aos proprietários não-residentes na antiga São Rafael, ou subvalorizar a propriedade inundável, etc. - a população urbana de São Rafael indigna-se até hoje pelo fato de o Estado não ter empurrado para a margem do novo espaço os mais pobres.

3.2. A área de inserção das empresas agropecuárias - o caso do município de Açu

É nessa área onde aparecem todas as faces dos efeitos da modernização do Vale do Açu, quer seja ao nível da produção, quer seja ao nível da força de trabalho, ou ao nível do meio ambiente, etc. E a problemática criada pela presença da barragem e a modernização da agricultura do Vale vai se explicitando de conformidade com o discurso dos diferentes segmentos da sociedade. Nessa dinâmica abstrata da avaliação de cada segmento aparecem as diferenciações dos interesses sociais. Quando falamos em dinâmica abstrata referimo-nos ao universo para além das palavras onde se constrói uma realidade mítica que se alimenta em parte da credulidade e em parte pela omissão oriunda do medo e que ambas a legiti-

mam. Isto é, existe uma problemática ao nível da produção, uma problemática ao nível da política e uma problema ao nível do discurso que pretende subverter as duas primeiras.

Podemos situar em cinco os segmentos sociais sobre os quais nos detivemos na área de inserção das empresas agropecuárias, a fim de colher impressões sobre a modernização no Vale do Açu e que acabaram por engendrar cinco diferentes análises (diferentemente da homogeneidade de análises em São Rafael). São eles:

- os empresários da agricultura irrigada;
- o grupo político tradicional do Vale;
- o movimento ecológico;
- os trabalhadores rurais; e
- a Igreja.

3.2.1 A visão dos empresários da agricultura irrigada

Em geral, dois empresários da agricultura irrigada do Vale do Açu se destacam ao nível da região e até mesmo ao nível do Estado do Rio Grande do Norte. São eles, David Knoll e Manoel Dantas. O primeiro, por ter introduzido pioneiramente a agricultura tecnicificada na região, no final dos anos 60, antes mesmo da construção da barragem; o segundo, que chegou em Açu em meados de 80, após a construção da barragem, tornou-se conhecido pela campanha que visava enaltecer o advento do progresso no Vale do Açu, colocando-se como peça fundamental desse acontecimento. O que, além disso, os destaca na região é o confronto entre ambos. Nessa luta, mesclam-se a disputa pelo espaço político (no caso, mais do lado de Manoel Dantas), pelas áreas agriculturáveis dentro do município de Açu e pelo mercado (sobretudo, o externo, para onde destina-se grande parte da produção de melão, o qual é produzido por ambos).

O discurso dos empresários tem uma conotação política de ressaltar seu papel pessoal na dinâmica do desenvolvimento regional. A opinião mais conhecida é a de Manoel Dantas. Para ele, a modernização do Vale (impulsionada pela construção da barragem), trouxe o progresso para a região, traduzido pela oferta de empregos e pelo dinamismo econômico. Mas ele, segundo sua própria avaliação, teve o mérito de alavancar a modernidade. Não bastou que outros empresários tivessem promovido a agricultura irrigada: teriam que saber conviver com os 'prejuízos' e as 'perdas' acarretadas pela 'socialização da riqueza' via modernização das relações de trabalho, o que levaria ao verdadeiro 'progresso regional'. Por isso,

ele atribui a si uma tarefa missionária no desenvolvimento regional, projeto que ele assume como um 'sacrifício'. Manoel Dantas diz que, muito embora adotando tecnologias inovadoras, ele (no caso, a empresa que o representa) tem sido economicamente penalizada pelo fato de desenvolver, de maneira precursora na região, relações modernas de trabalho, calcadas na formalização da proletarização, no incentivo à formação de acordos coletivos de trabalho, assinatura em carteira, pagamento dos benefícios sociais, etc. Seria como se ele arcasse com os custos da 'justiça social', transformado em lucro para os demais produtores, mais 'atrasados' e que operam com um grau de eficiência técnica menor. Enfim, o empresário difunde a impressão de estar se descapitalizando ao assumir as relações de trabalho de forma mais profissional. Ao lado disso, considera que essa 'inovação' o conduza concretamente a uma confrontação com o grupo político tradicional da região, o qual não suportaria suas idéias 'avançadas', de aliar a produção à melhoria das condições de trabalho, sobretudo, quanto à sua política de preparar e qualificar a força de trabalho para lidar com uma tecnologia mais sofisticada.

3.2.2 A visão do grupo político tradicional

Os políticos tradicionais do Vale do Açu concordam com o modelo de desenvolvimento implementado ali, mas abrem uma diferenciação entre os sujeitos 'provocadores' dessa modernização. A idéia e o discurso do 'progresso' e do 'desenvolvimento' também são estratégicos para esse grupo, porque são eles que sustentam a perpetuidade do poder na mão de uma família há décadas. Por isso, não é exatamente contra a modernização que adentra no Vale com a barragem e as empresas agropecuárias que se posicionam as elites tradicionais, mas contra uma possível sublevação dos novos empresários (tidos como os sujeitos que dão concretude ao progresso) perante a dominação política tradicional. Tais elites esperam que os empresários ajam, senão de forma subordinada, ao menos de forma articulada aos seus interesses. É o que se dá com o empresário David Knoll, considerado um 'professor de tecnologia', cuja inserção o faz integrado a vida social local, diferentemente dos demais que ali 'caíram' como um corpo estranho. Manoel Dantas faria parte desses, na visão das elites tradicionais que, curiosamente, não o combatem frontalmente, porque obrigados a reconhecer a importância de sua inserção. Mas será o próprio Manoel Dantas a combatê-los, intitulando-os de 'oligarquias atrasadas' que emperram o 'progresso' na região. David Knoll, ao contrário, não contrapõe o seu padrão de progresso a sobrevivência da elite política tradicional, mas alia-se a essa, porque, pessoalmente, não tem aspirações políticas, diferentemente de Manoel Dantas.

3.2.3 A visão do movimento ecológico

Em geral, o movimento induzido pela GAVA - Grupo Ambientalista do Vale do Açu - caracteriza-se por defender o meio ambiente de uma forma isolada, sem questionar o modelo de desenvolvimento que alicerça as práticas predatórias e poluentes. Articulam-se contra a morte de funcionário da Frunorte (empresa de Manoel Dantas), supostamente por agrotóxicos, e, ainda, contra a contaminação de corpos d'água e solo praticados pela Finobrasa (do grupo Vicunha). Todavia, mesmo reconhecendo a contaminação das águas da lagoa do Piató pelo empresário David Knoll não demonstra querer combatê-lo.

De outro lado, não desenvolvem um discurso que dimensione o significado da modernização como um todo na região, em termos da alteração do uso dos recursos e da dinâmica do ecossistema de uma forma geral. Em termos escritos, a visão do movimento ecológico se afina à visão dos políticos regionais, formulando as mesmas críticas a Manoel Dantas e os mesmos elogios a David Knoll.

3.2.4 A visão dos trabalhadores rurais

A visão dos trabalhadores rurais veio em depoimento do presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Sua opinião é de que a presença das empresas de exploração da agricultura irrigada hoje no Vale do Açu seria de grande valia e indispensável para a sobrevivência dos trabalhadores rurais. Isso significa dizer que já assimilaram a expropriação que os conduziu à proletarização. Então, não cobram da modernização a limitação das condições materiais que presentlymente sofrem, em virtude, sobretudo, da venda precipitada de suas terras para empresários, cuja soma em dinheiro não lhes proporcionou refazer seu padrão de vida.

Interrogado quanto à existência de movimentos organizados que expressem insatisfação à modernização da agricultura do Vale disse não os desconhecer, como os acha sem importância, já que os trabalhadores estariam adaptados às condições do momento, isto é, às exigências das empresas que ali adentraram.

3.2.5 A visão da Igreja

A Igreja tem uma idéia clara quanto aos efeitos perversos da modernização do Vale do Açu e os verdadeiros objetivos que justificaram a construção da barragem. Representantes da Igreja ressaltaram a importância que outrora tiveram

os movimentos de contestação originados na própria Igreja, mas admite que a comunidade 'perdeu o fôlego' para continuar fazendo face às suas reivindicações e que tais movimentos definharam inexoravelmente.

4. CONCLUSÃO: uma interpretação das diferentes avaliações

Como interpretar esse conjunto de posicionamentos? Em primeiro lugar, quanto à inserção de Manoel Dantas no conjunto dos interesses locais, ficam claras as suas pretensões políticas. Isso explica o ressentimento do grupo político regional que o combate, mas não combate David Knoll; ao contrário, o utiliza para 'abater' Manoel Dantas e fechar os seus espaços. O grupo político regional sabe utilizar o movimento ecológico para criticar Manoel Dantas, não só porque tem afinidades conceituais quanto à idéia de desenvolvimento, mas porque guarda laços de parentesco com seus dirigentes.

Na verdade, ao nível da produção, tanto Manoel Dantas quanto David Knoll são responsáveis por um progresso questionável por várias razões. Em primeiro lugar, por ser precursores de uma modernização com reflexos perversos para o meio social e para o meio ambiente. SILVA (1988) demonstrou que a entrada da Frunorte - empresa agrícola de propriedade de Manoel Dantas - juntamente com outras que penetraram na região na mesma época - meados da década de 80 - elevou o preço das terras de tal forma que sua valorização tornou proibitiva a sua aquisição por capitais de menor porte, como, via de regra, são os capitais locais. De outra parte, a evolução do preço do melão no mercado internacional demonstrou uma relativa saturação do produto, onde a ausência de articulação entre os produtores nacionais ao lado de técnicas mais eficientes de irrigação corroboram com o excesso de oferta, apontando para a necessidade de diversificação do produto quanto para a necessidade de eliminação de produtores nesse mercado, já que tornam seus interesses mutuamente excludentes. É nesse sentido que se entende a postura de Manoel Dantas de evidenciar a qualidade de seu produto desfazendo-se da qualidade do produto dos demais. Todavia, a possibilidade de uso privilegiado da infra-estrutura hídrica representada pela barragem Armando Ribeiro Gonçalves não serve estritamente à produção, mas, também, à valorização do imóvel, per se. Manoel Dantas, por exemplo, detém algo em torno de 13 mil hectares na região, para fazer uso da agricultura irrigada em apenas 10% dessa área. Restringindo a outrem o acesso a esse fator fundamental de produção - e na suposição de que haja demanda por tais terras - o patrimônio valorizado do em-

presário corrobora com um tratamento diferenciado perante as agências de fomento à produção tecnificada, como o Banco do Nordeste do Brasil.

Mas, o que faz aparecer o ponto de estrangulamento entre o empresariado e o poder político é quando Manoel Dantas explicita a sua pretensão política que vem de encontro a suas estratégias de acumulação.

Em síntese, o que está em questão não é a alteração do modelo de produção na região, mas o controle político que sustenta o modelo. Nessa perspectiva, a manobra de Manoel Dantas de se autodenominar algo como 'missionário do desenvolvimento e do progresso regional' tem duas finalidades: de um lado busca encontrar legitimidade junto às esferas regionais e nacionais do poder público e junto ao empresariado, ao mostrar-se favorável à política de açudagem do Estado que precede a produção privada em bases modernas, à medida que os projetos de irrigação não poderiam se difundir na escala em que hoje estão dados sem a infraestrutura hídrica que propiciasse a regularização do rio Piranhas-Açu. Mas deixa claro que só o empresariado tem competência para levar a cabo a produção (isto é, permitir-se acumular) contrapondo-se a iniciativas do Estado em fundar, a jusante de barragens, perímetros públicos de irrigação. Por outro lado, essa avaliação busca dar legitimidade para sua entrada na vida pública, isto é, busca encontrar justificativas para o porquê. Ele tem que 'tomar as rédeas' do poder: a mudança do padrão agrícola pressuporia a alteração das relações de trabalho e, por extensão, dos vínculos patriarcais e violências extra-econômicas a que estaria submetida até então a população rural. Entretanto, ao reforçar o caráter salvacionista, enquanto sujeito destinado à vida política, Manoel Dantas põe claro, aí que ele não é moderno, porque joga com uma estratégia de ocupação do espaço político extremamente arcaica e, mais uma vez, excludente, hierarquizada, submissiva, etc. Enfim, é o uso do discurso do moderno como forma de manutenção do atraso.

Em suma, as entrevistas com os diversos segmentos da população - tanto em São Rafael quanto em Açu - em relação ao processo de modernização agrícola decorrente da gestão do Estado sobre os recursos hídricos, permitiu o afloramento de reflexões importantes, para as quais, dado o espaço disponível, não nos permitimos senão uma mera sinalização.

A primeira delas, com relação à população de São Rafael e àquela, da qual podemos afirmar que não houvesse clareza política de sua população quanto ao significado do deslocamento maciço, oriundo da construção da barragem Armando Ribeiro Gonçalves. Contra a atual passividade da população ante a pauperização crescente do município, sabemos que houve movimentos de contestação contra a intervenção do Estado sobre aquele espaço, por ocasião das desapropria-

ções e inundação das áreas agricultáveis e da cidade. FERNANDES (1989) teria demonstrado que fatores como o anúncio da construção da barragem, o início da construção e a desapropriação da área a ser inundada desencadearam uma seqüência de protestos por parte da população atingida, movimentos originados de uma conjugação de forças articuladas pela Igreja e pelo movimento sindical dos trabalhadores rurais do Rio Grande do Norte. todavia, o distanciamento entre este público e as instâncias de decisão sobre as grandes obras - tais como o DNOCS - fez esmorecer as esperanças de reversão dos impactos sócio-econômicos causados pela barragem. SILVA (1993) afirmaria que, apesar da resistência da população ter permitido a identificação de uma luta comum, essa luta travou-se contra uma agência - o DNOCS - cujo padrão de planejamento autoritário atuava numa escala muito maior do que a local, exigindo um maior fortalecimento político daquela comunidade, acima das bases institucionais que a apoiava no momento.

De outra parte, no município de Açu, não são poucas as contradições emergentes do processo de modernização. As mais graves, a nosso entender, são as que seguem.

A análise feita pela representação dos trabalhadores rurais, em relação ao processo de modernização, deixa transparecer a existência de uma quase 'harmonia' entre seus interesses e o dos empresários agrícolas. A representação dos trabalhadores entende a modernização como algo 'milagroso' e indispensável em função dos empregos que passou a gerar. Podemos interpretar essa posição a partir de três dimensões: a) a representação dos trabalhadores não está levando em conta as conseqüências sociais e econômicas, sofridas pelos trabalhadores e pequenos proprietários rurais com a implantação das empresas; b) demonstra desconhecimento ou desconsideração da real situação da utilização da força de trabalho por parte das empresas. BONETI (1989), em pesquisa realizada na região, com o objetivo de avaliar os impactos da construção da barragem, sobre as relações de trabalho, concluiu que, a partir do processo de movimentação da estrutura fundiária (rumo à concentração), o antigo camponês foi excluído não somente da terra, mas também do mercado de trabalho que se formou em torno das empresas de exploração da agricultura irrigada. Isto é, as empresas preferem utilizar a força de trabalho oriunda de outras regiões e com experiências prévias de assalariamento. Concluiu ainda a pesquisa que, apesar da utilização de um alto padrão tecnológico, as relações de trabalho ainda São marcadas por baixa remuneração, precariedade de alojamento e atendimento médico, restrições a livre sindicalização e instabilidade no emprego. Os discurso da representação dos trabalhadores rurais parece demasiadamente com o discurso da representação das empresas, no aspecto de que essas seriam o impulso para o progresso capaz de socializar seus frutos.

Se de um lado a população de São Rafael foi excluída do 'progresso' e do 'desenvolvimento', tampouco a população de Açú, absorvida pela modernização, parece ter extraído benefícios concretos. O progresso e o desenvolvimento são ali palavras mágicas que têm o poder de desestabilizar os movimentos de reivindicação e contestação, mas que se alimentam da pauperização crescente das pessoas e de seu ambiente, sobretudo, no que tange a população rural. Todavia, quando questionamos os sujeitos expropriados - ou de alguma forma desatendidos por essa racionalidade - os mesmos demonstraram não desconhecer o quanto o progresso se reproduz como mito, apesar disso, não o rebatem criticamente, reforçando-o com seu silêncio e omissão e acabam, por temor ou ignorância, tornando-se cúmplices da farsa a que chamam progresso.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANDRADE, Luciara M. A irrigação de grande porte na região do Baixo Açu-RN. Mossoró - ESAM, 1992.
- BARRETO, Manoel Dantas. A seca de hoje garante a eleição de amanhã. Folha de São Paulo. São Paulo, 21 abr., 93.
- BONETI, Lindomar W. Efeitos dos investimentos públicos nas alterações das relações de trabalho: a construção da barragem do Açu-RN, Rio de Janeiro, Anais do VI Congresso Brasileiro de Energia e Iº Seminário Latino Americano de Energia, vol. I, p.221-15: UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura, 1993.
- CASTORIÁDES, Cornelius. Réflexions sur le "développement" et "rationalité". In: MENDES, Cândido. (dir). Le mythe du développement. Paris, Editions du Seuil, p.205-240, 1977.
- DNOCS/HIDROSERVICE. Estudo de viabilidade econômica do Baixo Açu-RN, 1979.
- FERNANDES, Ana Amélia. Autoritarismo e resistência no Baixo Açu. Natal, UFRN/CCHLA, Coleção Humanas Letras, n.9, 1992.
- GRINEVALD, J. La Pluralité des Mondes. Cahiers de l'IEDI, Genebra: PUF, 1875 - p.31-97: Science et développement: esquises d'une approche socio-épistémologique.
- MARTINS, Luciano. Estado capitalista e burocracia no Brasil, pós-64. 2.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991.
- OLIVEIRA, I. & LIMA, R. O processo de expropriação dos trabalhadores rurais de São Rafael e sua luta pela terra. Natal, 1986.
- PAOLI, M.C., SADER, E. Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, Ruth A aventura antropológica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- PINHEIRO, M.A. As intervenções do Estado no Vale do Baixo Açu no Rio Grande do Norte. Natal, 1991. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1991.
- RIO GRANDE DO NORTE. Assembléia Legislativa. Plano Estadual de Recursos Hídricos. Natal, 1993.

- ROSANAVLON, Pierre. La crise de l'État - providence. Paris: Seuil, 1981.
- ROVERE, Emílio. Ecologia, ciência e política. RJ: Revna, 1992: A sociedade tecnológica, a democracia e o planejamento.
- SCWARZ, Alf. "L'apport de l'évaluation des projets contre le développement éveugle". In: l'apport de l'évaluation dans la mise en valeur des terroirs sahééliens. In: SEMINAIRE SUR L'ÉVALUATION DES PROJECTS, 1992. Quebec, centre Sahel, p.7-35, 1992.
- SILVA, Aldenor G. Impactos do Projeto Baixo Açu na sua área de influência. Campinas: UNICAMP, 1988.
- SILVA, Norma Felicidade L. Impactos sócio-econômicos e ambientais decorrentes de grandes projetos hídricos no Nordeste: o caso do projeto Baixo Açu/RN. Dissertação (doutorado). Campinas IFCH/UNICAMP, 1993.
- VARGAS, Nazira. História que o povo conta. Recife. Massangana, 1987.

**COMÉRCIO E DIPLOMACIA: O CORPO CONSULAR
FRANCÊS NA EXPANSÃO COMERCIAL DA FRANÇA PARA O
BRASIL NO SÉCULO XIX ***

Denise M. Takeya
(Deptº de História - UFRN)

* Trabalho publicado na Revista Pós-História, vol. 2 - 1994, Universidade Estadual Paulista.

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 175-192, jan/jun. 1994

BRASIL NO SÉCULO XIX *
FRANÇA NA EXPANSÃO COMERCIAL DA FRANÇA PARA O
COMÉRCIO E DIPLOMACIA: O CORPO CONSULAR

Doutor M. Tavares
1991 de História - 1990

* Trabalho publicado no Anuário de História, vol. 1 - 1990, Universidade Estadual Paulista

Vivência Maria, v. 8, n. 1, p. 193-195, jan/jun 1994

RESUMO

Este artigo constituiu, originalmente, um dos capítulos de nossa tese de doutorado na USP. Nele tratamos de um dos aspectos da expansão comercial francesa para o Brasil no século XIX: a montagem de uma rede de informações sobre o mercado brasileiro tendo por base a representação consular.

Palavras chaves: Expansão Comercial Francesa, Diplomacia, Divisão Internacional do Trabalho.

COMMERCE AND DIPLOMACY: THE FRENCH CONSULAR CORPS AND FRENCH COMMERCIAL EXPANSION IN NINETEENTH CENTURY BRAZIL

SUMMARY: This article, originally a chapter of the author's doctoral dissertation defended at the Universidade de São Paulo, covers one of the aspects of French commercial expansion in Brazil during the nineteenth century. Specifically, it deals with the construction by French consular agents a network of information concerning the Brazilian market.

Key-words: French commercial expansion, Diplomacy, International Division of Labor.

A abertura dos portos brasileiros em 1908, marcando o final de três séculos de monopólio comercial da metrópole sobre a colônia, constituiu o marco inicial das relações comerciais franco-brasileiras.

Essas relações tiveram um grande impulso a partir dos anos de 1850-60, quando a França experimentou um notável crescimento econômico, assentado num arranque industrial. Expandindo seu comércio exterior, esse país integrou-se na rede do comércio internacional e entrou na luta, entre as potências que se industrializavam, pela conquista de mercados.

O Brasil, como país fornecedor de matérias-primas e consumidor de artigos manufaturados, tornou-se, nesse contexto, um dos 15 principais países no conjunto do comércio exterior francês, posição que deteria até o final do século XIX.

Estava em curso a expansão comercial francesa para o Brasil, processo esse que significou muito mais do que um simples aumento quantitativo do mo-

vimento de importação e exportação de mercadorias entre os dois países. Ao contrário, alteravam-se qualitativamente as relações econômicas entre as nações: estruturava-se, entre elas, uma Divisão Internacional do Trabalho.

Um dos aspectos dessa expansão foi a montagem de uma verdadeira rede de informações sobre as possibilidades do Brasil como mercado para os interesses franceses.

Para o historiador que se debruça sobre a história das relações franco-brasileiras, sob o ângulo dos documentos oficiais e da literatura pertinente franceses - existentes em Paris, especialmente nos Archives Nationales, nos Archives du Ministère des Affaires Étrangères e na Bibliothèque Nationale -, o que chama de imediato a atenção é o "conhecimento" produzido sobre o Brasil. A ancianidade dessa produção, sua regularidade, sua quantidade e abrangência e, finalmente, as suas formas muito nos tem a dizer sobre a aproximação primeira entre industriais e comerciantes franceses e o mercado brasileiro, e sobre a imagem desse mercado, assim produzida.

Era na teia da representação consular francesa que se encontrava a maior e mais sistemática fonte de informações sobre o Brasil.

Essa representação teve sua origem no *"tratado de amizade, navegação e comércio, assinado a 8 de janeiro de 1826, [que] confirmava o reconhecimento da independência, regulava a representação diplomática e fixava as bases de transações comerciais de acordo com as cláusulas do tratado britânico"* (CAMPOS, p.376).

Entretanto, anteriormente mesmo ao estabelecimento de representantes oficiais permanentes do governo francês, extensos e minuciosos relatórios, contendo informações as mais variadas sobre o Brasil, já existiam na França. O primeiro de que temos notícia, conservado nos Archives Nationales de Paris, data de 1823. Intitulado "Informações sobre o Brasil", era da alçada da Direção do Comércio Exterior, pertencente ao Ministério da Agricultura, do Comércio e Obras Públicas.

As informações nele contidas são muito sucintas, dizendo respeito especialmente aos principais gêneros de produção do país, porém de grande abrangência geográfica englobando 14 províncias, do Pará ao Rio Grande do Sul, incluindo Goiás.

Seu autor antevia a essência do interesse comercial francês no Brasil, durante o século XIX. Dizia ele:

"O comércio que se faz entre a França e o Brasil pode ser considerado como uma vantagem para nosso país, já que ele

troca quase que apenas artigos manufaturados por produtos agrícolas, e que esta troca se opera, podemos dizer exclusivamente, por navios de nossa nação".

O pensamento assim expresso acompanhava as novas teorias econômicas advindas com a Revolução Industrial. A evolução da Teoria das Vantagens Comparativas, no comércio entre diferentes nações, e da Doutrina do Livre-Cambismo - desenvolvidas por teóricos como Adam Smith, Davi Ricardo e John Stuart Mills, desde o último quartel do século XVIII e no decorrer do século XIX - traduziram-se, na realidade dos mercados, numa Divisão Internacional do Trabalho. Nesta, Brasil e França teriam participação com posições diferenciadas.

A representação consular das diferentes nações - sobretudo daquelas que já haviam ingressado no processo da revolução industrial e precisavam ampliar seus mercados consumidores de manufaturas e fornecedores de matérias-primas - ampliou-se "paripassu" com a vitória do livre-cambismo. Sua importância para as novas relações internacionais foi bem expressa por Edouard Gallès, membro do corpo consular francês em diferentes países da América Latina, quando dizia, referindo-se à disputa entre Espanha e França no processo de independência de São Domingo:

"Sem dúvida, nós gostaríamos de ver se unir a esta república [Haiti] a parte espanhola de São Domingo [...] entretanto, não é pelo chumbo nem pelo ferro que devemos tentar chegar a esta salutar fusão; nós só a conseguiremos, a nosso ver, com a persuasão, o poder da razão e o apoio de uma diplomacia local!" (GALLES, p.21).

A presença da representação consular francesa no Brasil tendeu a expandir-se territorialmente na razão direta em que se expandiram as próprias relações comerciais entre os dois países e estava intimamente ligada à importância crescente ou decrescente dos mercados regionais e, provavelmente, à perspectiva sobre o futuro comercial de certas áreas para os interesses franceses.

Assim, cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife foram as primeiras a terem consulados permanentes. A esses consulados ligavam-se uma série de "agências consulares" - restritas, na verdade, à pessoa do "agente" - formando uma verdadeira rede coletora de informações. Ao consulado de Recife, por exemplo, em 1876, estavam ligadas as agências existentes no Pará, Maranhão, Piauí e Ceará, mas também agências em pequenas cidades da região amazônica como Cameta, no rio Tocantins, e Santarém, no rio Amazonas.

Muitas agências consulares tinham curta existência, como as do interior do Amazonas anteriormente ao surto da borracha, embora com o avançar do século XIX a tendência fosse à regularidade. As grandes distâncias, as dificuldades de transporte, eram fatores que obstaculizavam as comunicações entre agentes consulares e o cônsul da jurisdição. Assim a morte de um agente consular do interior do Amazonas, deixando vago o cargo, só foi de conhecimento do cônsul de Pernambuco dez anos depois, em 1876. Tendo sido nomeado novo agente, este demitiu-se alegando que *"eram nulas as transações comerciais francesas na localidade"*.

Entretanto, já na década de 80, o cônsul de Recife, respondendo a uma circular do Ministério dos Negócios Estrangeiros sobre a necessidade ou não de mudanças na rede da representação diplomática no Brasil, dizia que, se por um lado, para os interesses franceses o Amazonas e o Pará não justificavam ainda a criação de consulado ou vice-consulado, por outro lado, as agências consulares na região da Amazônia deveriam ter seu número aumentado em função do porto de Manaus, o qual deveria ter *"grande importância comercial, marítima e militar, sobretudo devido à borracha"*.

Assim como a borracha, o algodão brasileiro determinava a abertura ou fechamento de agências consulares. Ainda em 1876, o cônsul de Pernambuco escrevia ao Ministro:

"O ancoradouro de Aracati [província do Ceará] ganha desde alguns anos uma certa importância devido ao embarque de algodões provenientes do interior da província e que são dirigidos de preferência a esta localidade de exportação, mais próxima dos lugares de produção que o porto de Pernambuco. Se este movimento comercial tender a se desenvolver, será talvez necessário nomear para este ancoradouro um agente consular: eu avisarei sobre isso ao Departamento".

Quem eram afinal os agentes consulares?

Sendo muitas vezes um cargo com um certo caráter honorífico, a conceder status social àquele que o detinha nesse Brasil do século XIX, muitos brasileiros desempenharam o papel de agentes consulares da França, sobretudo naquelas cidades de menor importância econômica e onde eram escassos ou inexistentes ou franceses. Neste sentido, eram aqueles que tinham um certo destaque na sociedade local - geralmente os comerciantes mais importantes - que assumiam a representação.

Entretanto, ao Ministério das Relações Exteriores da França interessava que, de preferência, esses cargos fossem exercidos por franceses e havia mesmo

uma certa pressão sobre o Ministério na França, por parte dos interessados, para que os cônsules fossem recrutados exclusivamente entre comerciantes e antigos comerciantes (PARSY, p.141).

Com efeito, foram esses franceses dedicados ao comércio que exerceram preferencialmente a atividade, pelo menos sempre que possível. Comerciantes como Cullère, Froidefon, La Roque e Faget foram responsáveis pelo envio de informações à França, relativas à região amazônica, na década de 70, assim como Renault em Barbacena, Liron em Rio Grande, Bousquet em Paranaguá, De la Martinière em Santa Catarina e tantos outros. Essa preferência esteve, provavelmente, ligada ao fato de que o exercício do cargo por comerciantes dispensava custos de instalação e manutenção de funcionários do Estado, específicos para esse fim, por parte do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Observe-se que tal prática de representação consular era vigente, e bastante comum na época, para diferentes países. Uma das então províncias brasileiras - o Ceará - constituiu um caso exemplar da questão da expansão da representação consular acompanhando a expansão econômica, assim como sobre o exercício dos cargos de representação por comerciantes franceses. Se em 1876 havia um único agente consular nessa província, na cidade de Aracati - um comerciante representante da Espanha -, ao inaugurar-se a República em 1889 o Ceará contava com cônsules, vice-cônsules e agentes consulares da França, Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Bélgica, Holanda, Espanha, Itália, Portugal, Rússia, Suécia, Noruega, Áustria, Hungria, Dinamarca, Argentina, Uruguai, Chile, Venezuela, Bolívia, Paraguai e Peru.

A representação consular francesa no Ceará já se fizera presente, pelo menos, desde a década de 50, tendo exercido o cargo diferentes comerciantes locais. A partir de 1884, a família de comerciantes franceses Boris assumiram essa representação, na qualidade de agentes consulares, e a detiveram até 1925, numa primeira etapa.

A estabilidade da presença dos agentes consulares e, portanto, do próprio fluxo de informações para o Ministério na França consolidou-se na segunda metade do século XIX, uma vez que problemas políticos internos externos do Brasil, que ocorreram nos primeiros cinquenta anos após a abertura dos portos e a independência, foram sendo ultrapassados pelo que se convencionou chamar de *"a política de centralização, pacificação e conciliação do Império"*.

Ainda em 1844, o cônsul francês na Bahia, em relatório ao Ministério sobre observações feitas por ocasião de uma viagem às "províncias do norte", dizia, referindo-se ao desenvolvimento do comércio direto de Alagoas com o estrangeiro:

"Este não poderá ter lugar com sucesso a não ser que o Brasil ganhe a tranqüilidade livre das dissensões intestinas que o agitam desde sua independência podendo se ocupar com proveito do melhoramento de seus interesses materiais".

Maria Eurydice de Barros Ribeiro, em artigo sobre as condições que a Argentina, o Uruguai e a província do Rio Grande do Sul apresentavam para o comércio francês entre 1800 e 1840, considera que, ao lado das dificuldades de ordem natural, vencidas na segunda metade do século XIX com a organização de vias e meios de transportes, haviam as dificuldades de ordem política. Segundo a autora:

"Ao lado dessas dificuldades [de ordem natural], a administração interna dos países principalmente no período posterior à sua emancipação, não parece sempre suficientemente segura para os comerciantes. A instabilidade de seus governos se reflete diretamente sobre o câmbio e as operações alfandegárias. As guerras civis frequentes, seguidas de períodos de anarquia que, várias vezes, cortavam as comunicações entre as diferentes regiões, paralisavam assim seu comércio" (RIBEIRO, p.160).

Entretanto, essas não foram as únicas dificuldades encontradas pela representação consular francesa no seu mister de coletar e enviar informações. Uma das mais frequentes queixas dos cônsules, vice-cônsules e agentes consulares era a falta de um trabalho de estatística confiável e regular nas diferentes províncias do Brasil. Assim, muitas vezes se viam privados de números sobre a produção ou o comércio.

O mesmo cônsul acima citado, referindo-se ainda à Alagoas, em 1844, dizia:

"Eu não conheço nenhum trabalho estatístico sobre esta província; o tamanho da população é mesmo desconhecido e incerto; qual é a parcela de seu solo disponível para a agricultura, qual o valor de seus produtos? Eis aí questões insofúveis".

Quase meio século mais tarde, e desta vez por parte do vice-cônsul na província do Pará, haviam queixas sobre o *"pouco interesse que [no Brasil] se tem pelo cálculo da probabilidade"*.

A afirmativa era válida sobretudo para as províncias mais distantes e menos prósperas do que o Rio de Janeiro e tinha sua razão de ser no fato de que inexistiam praticamente publicações oficiais no Brasil. Assim, as fontes fornecedoras de números para os agentes consulares eram, além de funcionários das alfândegas, as associações comerciais (quando existiam), os próprios comerciantes e alguns franceses imigrados para o Brasil na condição de técnicos contratados por governos provinciais para a execução de trabalhos públicos e que colaboravam com seus compatriotas nessa coleta.

À medida em que se aprofundavam as relações comerciais entre o Brasil e a França e a representação consular francesa ganhava em estabilidade nas principais cidades das províncias brasileiras, os agentes consulares e cônsules passaram a enviar relatórios mais frequentes e detalhados. A eles cabia apontar aquilo que era necessário para desenvolver essas relações. Na década de 80, um relatório comercial anual era exigido pelos regulamentos, além de um boletim de informações comerciais, quinzenal ou mensal. Afora essa produção regular, uma série de relatórios específicos eram eventualmente produzidos.

Que tipo de informação era enviada à França?

As informações regulares, portanto imprescindíveis, diziam respeito ao chamado movimento comercial e marítimo dos principais portos brasileiros, a saber: Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Rio Grande, Belém, São Luís, Fortaleza e Santos, este último já na segunda metade do século XIX. Assim, foram inúmeros os quadros de importação-exportação de mercadorias e de entrada e saída dos navios que as carregavam, na navegação de longo curso e de cabotagem, que foram minuciosamente elaborados com as informações então disponíveis.

Mas os boletins englobavam também notícias sobre os meios de transporte existentes, as formas de compra e venda de mercadorias, condições da Marinha Mercante no Brasil, estado geral da agricultura, incluindo notícias sobre plantação e perspectivas de colheitas, problemas climáticos, impostos, concorrência de mercadorias estrangeiras, mercados de consumo regionais para determinadas mercadorias francesas, mercados regionais fornecedores de matérias-primas, preços, câmbio, etc.

Os relatórios específicos geralmente respondiam a uma demanda vinda do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Assim, por exemplo, em 1864, no colapso do fornecimento do algodão americano devido à Guerra de Secessão, solicitou-se ao cônsul de Pernambuco informações sobre a importância, a produção e o futuro do algodão naquela província; em 1886, foi o aprovisionamento de carvão das províncias concernentes ao consulado de Recife o motivo da indagação; em 1888, o Ministério na França pediu informações sobre casas comerciais francesas

e estrangeiras que faziam o comércio de "metais, ferros e produtos metálicos diversos" em Pernambuco.

Ao lado de boletins e relatórios pertinentes aos portos mais importantes, outros trabalhos foram redigidos com o objetivo de fornecer elementos sobre províncias menos conhecidas, ou mesmo sobre regiões inteiras, que poderiam interessar ao comércio francês. Com esse intuito, um cônsul escreveu ao Ministro em 1890, referindo-se ao Amazonas, num relatório rico em informações sobre a produção e o comércio dessa região.

"[Esta região] será forçosamente chamada a desempenhar mais tarde o centro das operações comerciais desta parte do continente americano [Eu chamo] a atenção dos nossos comerciantes e de nossas companhias de navegação sobre uma região que os ingleses, os alemães e os americanos do norte procuram monopolizar".

A essa rede de informações interessavam também pareceres que eram passados pelos cônsules sobre a honestidade e solvabilidade não só de franceses mas também de brasileiros que possuíam casas de comércio e faziam suas compras de mercadorias na França, tornando-se portanto, credores de negociantes e industriais naquele país.

A confiabilidade da resposta, porém, não era sempre garantida, a julgar por aquela do cônsul de Pernambuco sobre a figura de Autran, comerciante francês no Pará, na década de 80:

"No Brasil - como com todos os sul-americanos - [sic] o senso moral difere de tal forma do nosso que é geralmente impossível ser informado com exatidão sobre a honorabilidade dos comerciantes deste país: acontece com freqüência que a reputação de um negociante não sofreu nenhum abalo, sem que seja permitido daí inferir que ele é digno de uma estima e de uma confiança ilimitadas".

O fluxo de informações recolhidas no Brasil pela representação consular passava no seu outro extremo, na França, para uma rede de novos agentes, através da qual é possível perceber-se a quem se destinavam essas informações recolhidas e o papel que elas deveriam desempenhar na expansão comercial francesa.

O material produzido pelos cônsules no Brasil, na forma de relatórios e boletins e enviados à Direção dos Consulados e Negócios Comerciais do Ministé-

rio das Relações Exteriores, eram transmitidos à Direção do Comércio Exterior, órgão do Ministério da Agricultura, Comércio e Trabalhos Públicos. Geralmente, o cônsul de uma jurisdição recolhia junto aos seus agentes consulares os dados necessários e elaborava seu relatório, o qual, enviado ao Ministro das Relações Exteriores, dava origem a outros relatórios. Os trabalhos de estatística eram especialmente apreciados.

Desta forma, uma massa de informações encontrava-se disponível no Ministério do Comércio, tanto maior quanto toda esta estrutura montada funcionava para os diferentes países nos quais atuavam os interesses comerciais franceses.

Essa massa de informações era destinada aos industriais, comerciantes e negociantes em geral, objetivo último da própria rede montada, os quais entravam em contato com os Ministérios diretamente ou através de Câmaras de Comércio. Em 1871, por exemplo, o Ministro das Relações Exteriores informava ao Ministro do Comércio que M. Valois embarcaria para o Rio de Janeiro, onde iria assumir o consulado, e indagava da utilidade, antes da partida, de um contato do novo cônsul com as Câmaras de Comércio das praças francesas que tinham relações comerciais com o Brasil. As Câmaras das cidades de Paris, Havre, Rouen, Nantes, Marselha e Bordeaux responderam ao chamado.

Visava-se, especialmente, aprimorar as relações entre a produção de manufaturas francesas e o mercado consumidor brasileiro e a necessidade de matérias primas na França e a produção brasileira, de forma a garantir um perfeito conhecimento e aproveitamento das possibilidades que o Brasil oferecia. Neste sentido, estreitar os laços, dando-lhes maior racionalidade, principalmente entre os industriais e negociantes franceses e as casas de comércio francesas no Brasil, que distribuíam as mercadorias, era uma preocupação constante.

Foi com esse objetivo que o cônsul de Pernambuco elaborou em 1890 uma lista de todos os comerciantes do Ceará, *"franceses, brasileiros e estrangeiros"*, e de todos os artigos importados exportados, uma vez que era um *"[...] trabalho útil aos importadores [franceses] pois isso lhes permitiria fazer diretamente ofertas de compra e venda"*.

Sendo os agentes consulares geralmente comerciantes franceses, esperava-se deles uma "sensibilidade" mais aguçada, uma observação mais atenta não só das possibilidades mas também das dificuldades que se apresentavam para a expansão comercial francesa no Brasil. Muitos deles, neste sentido, enviaram ao Ministério *"alguns conselhos que lhe pareciam úteis para serem comunicados aos industriais e comerciantes"*.

A troca de amostras também foi bastante comum, não só de matérias-primas do Brasil, como de manufaturas francesas a serem aqui divulgadas. Assim, o presidente do Museu Comercial de Lille, em 1889, tendo tido informações pelo Ministério do Comércio sobre a produção de algodão das províncias do norte do Brasil, através do cônsul em Pernambuco, desejava uma coleção de amostras que *"poderia ter utilidade prática para a indústria da região de Lille"*. No mesmo ano, o Ministro das Relações Exteriores comunicava ao cônsul de Pernambuco que Emilien Louis, diretor de "Comptoirs Industriels Français", queria criar nessa província, com a ajuda de diversos negociantes franceses, um escritório de amostras para a venda de mercadorias no norte do Brasil, devendo o agente consular de Maceió assumir a direção do escritório.

Do Ceará, em 1891, foram extraídas e enviadas amostras de madeiras, especificando-se as árvores, que poderiam interessar ao comércio francês, assim como prometeu-se para breve amostras de madeiras da Amazônia, boas para a indústria francesa de móveis.

A rede de relações estabelecidas a partir da atuação dos cônsules no Brasil e suas observações sobre as necessidades existentes para expandir o comércio francês, podem ser claramente percebidas nas articulações havidas para a expansão das linhas de navegação francesas no país.

Em 1865, tendo recebido do Ministério das Relações Exteriores um relatório do cônsul no Rio de Janeiro com observações sobre as linhas de vapores que ligavam o Brasil à França e à Inglaterra, o Ministro da Agricultura, do Comércio e dos Trabalhos Públicos da França encaminhou-o ao diretor da Cie. de Messageries Imperiales, companhia de navegação que atuava no Brasil. O cônsul do Rio de Janeiro sugeria uma nova linha tendo por ligação o porto de Marselha. Diante da resposta da Companhia, de que estabeleceria nova linha, desde que o Ministério das Finanças desse seu apoio financeiro à Companhia, o Ministro das Relações Exteriores, respaldado pelos interesses da Câmara de Comércio de Marselha, pressionou o Ministro das Finanças *"em nome do interesse nacional envolvido na questão"*, observando que o *"retardamento da aprovação poderia ter graves conseqüências, pois teme-se que a Itália retome antigos projetos e ponha o porto de Gênova em comunicação com a América do Sul"*.

Sendo a navegação de primordial importância em uma época em que exclusivamente dos transportes marítimos dependia a comercialização intercontinental de mercadorias, ela mereceu a intermediação dos cônsules, num nível de atuação interna ao Brasil, articulando diretamente os interesses dos produtores e comerciantes brasileiros aos interesses franceses. Foi o que ocorreu, no mesmo ano de 1865, quando a Associação Comercial de Pernambuco solicitou ao Ministério do Comércio francês, através do cônsul, mudanças no tempo de permanência

dos vapores da companhia de navegação Messageries Imperiales no porto de Recife. Argumentando que o estabelecimento de uma linha francesa havia sido de grande vantagem, "[...]facilitando a todos os interesses uma rapidez de comunicação também necessária à vida moral das nações como a circulação é para a vida física dos homens", a Associação Comercial solicitava que o tempo de permanência dos vapores no porto fossem duplicado de seis para doze horas, de forma a permitir o embarque das mercadorias num prazo mais elástico.

Deve-se observar, porém, que embora a representação consular fosse a medula da rede de informações passadas para os industriais e negociantes franceses, outros agentes atuavam. Assim em 1859, um comandante naval francês, em passagem pelo Brasil com seu navio, elaborou um relatório sobre os "portos da costa setentrional do Brasil", com observações sobre a produção agrícola, os meios de transporte, o comércio marítimo, a população, a concorrência estrangeira, as mercadorias importadas e exportadas etc. O relatório, enviado ao Ministro da Marinha, foi encaminhado ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas.

As informações colhidas pela representação consular tiveram um papel importante na origem de uma literatura voltada para as possibilidades do Brasil como um dos mercados para a expansão comercial francesa, dirigida aos industriais e negociantes.

Na introdução de seu artigo sobre as condições do comércio francês na Argentina, Uruguai e Rio Grande do Sul, já citado, Maria Eurydice de Barros Ribeiro afirma que:

"O comércio francês na América meridional sempre interessou aos especialistas. Frequentemente, os viajantes franceses que haviam percorrido a América meridional descreviam as possibilidades que esta região oferecia à França como mercado consumidor de seus produtos. Arsène Isabelle, Alfred Brossard e Edouard Gallès são exemplos significativos desses viajantes que, ao longo do século XIX, visitaram esta região e anotaram cuidadosamente suas observações" (RIBEIRO, p. 145-146).

Embora as observações dos viajantes tenham contribuído para um maior conhecimento do mercado brasileiro, elas são incomparavelmente mais "pobres" que as dos cônsules, no sentido de que, pelo próprio motivo da presença no Brasil de uns e outros, pode-se estabelecer a quantidade, a regularidade e a natureza das informações produzidas. Os viajantes apenas descreviam, enquanto aos cônsules

cabia também elaborar análises sobre as possibilidades e os obstáculos. Enfim, a eles coube a geração de toda uma representação francesa do mercado brasileiro.

Pelo que se depreende da obra de H.L. Muller, negociante no Havre, publicada pela primeira vez em 1839, sobre mercadorias compradas e vendidas nos principais mercados do mundo; com preços, taxas de câmbio, valor dos fretes, etc, as informações armazenadas nos Ministérios pertinentes franceses foram-lhe de grande utilidade. Referindo-se à necessidade de uma reedição do seu livro, revista e ampliada para atender aos apelos dos negociantes, disse o autor, em 1865:

"Para ampliar a primeira obra e incluir nela todas as partes do mundo, o concurso dos agentes consulares da França nos países de além-mar me era indispensável. É meu dever reconhecer que sua Excelência o senhor Ministro do Comércio, assim como sua Excelência o senhor Ministro dos Negócios Estrangeiros, sobre a recomendação particular de nossa Câmara de Comércio, quiseram, com o objetivo de uma utilidade pública, acolher minha demanda com uma grande benevolência, e me dar toda a assistência desejável" (MULLER, préface).

Se em referência a Edouard Gallès, autor ao qual já nos referimos, a relação entre suas obras e as informações colhidas pelos consulados parece clara, uma vez que o próprio autor pertenceu à representação consular francesa, o mesmo não podemos afirmar no que diz respeito a Max LION, que publicou em 1890 um livro sobre o Brasil (LYON). Já em referência a Paul WALLE, essa relação parece clara. WALLE, que esteve no Brasil em missão comercial, publicou trabalhos sobre diferentes regiões do país nos primeiros anos do século XIX. *"Sua missão tinha uma razão de ser econômica e prática. Ele devia estudar as fontes de riqueza do Brasil para vulgarizar na França o conhecimento sobre elas e para esclarecer melhor os franceses sobre os interesses que eles podiam criar para si no Brasil"*. (WALLE, préface).

Com relação a obras escritas na França sobre o Brasil como mercado, devem ainda ser acrescentados dois livros que, embora tenham sido publicados já no século XX, reportam-se ao século XIX. Este "reportar" longe de ter uma conotação meramente cronológica, vai além disso, permitindo-nos perceber a linha de continuidade dos interesses franceses que, tendo aqui se estabelecido enquanto capital mercantil, evoluem para o capital financeiro. Referimo-nos às obras de R. e G. HANICOTTE, e R. H. GEO, nas quais os autores se dedicam a estudar a situação dos capitais franceses investidos em diferentes setores no Brasil, entre eles

o comercial, seus problemas e perspectivas. Os HANICOTTE também pertenciam ao corpo consular e estiveram no Brasil em missões comerciais (HANICOTTE, GEO).

É importante observar aqui, no contexto do surgimento de uma literatura dedicada às possibilidades de novas áreas do mundo aos interesses franceses, o papel desempenhado pelas "sociedades que se formaram para encorajar as viagens e as colocações [de franceses] no estrangeiro [como] a Sociedade de Geografia que se interessou muito ativamente nas explorações de países novos [devemos lembrar: "novos" para esses interesses], principalmente na África e Ásia, e as patrocinou; a Sociedade de Geografia Comercial foi fundada com o objetivo de esclarecer essas questões e divulgar seu conhecimento" (LEVASSEUR, p.354). Note-se que Alfred MARC, viajante francês e autor de "Le Brésil, excursion à travers ses 20 provinces", era vice-presidente da 3ª Secção da Sociedade de Geografia Comercial de Paris, ao findar-se o século XIX (MARC).

A estrutura consular na sua função de coletar informações sobre mercados para a expansão comercial francesa no século XIX apresentou, entretanto, vários problemas, que foram detectados por aqueles escritores que, nas primeiras décadas do século XX, diante da constatação da perda progressiva de mercados pela França para concorrentes estrangeiros - sobretudo a Alemanha e, mais tarde, os Estados Unidos, no caso da América Latina - dedicaram-se a analisar as "razões de perda".

O primeiro desses problemas decorreu das distâncias existentes entre esses mercados onde agentes e cônsules se encontravam e a França, problema tanto maior quanto o tempo então necessário para a troca de correspondência. Se acrescentarmos a isso as distâncias internas existentes entre a sede de um consulado, como Recife, por exemplo, e a região amazônica sob sua jurisdição, teremos uma idéia da grandeza desse problema. Assim "ignorados e isolados", embora o número de representantes fosse grande, a representação francesa teria sido insuficiente.

O segundo problema era a falta de preparação dos candidatos a exercer cargo na representação consular, dito em outras palavras, a falta de instrução comercial. Paul PARSY, analisando a organização da informação comercial e da propaganda econômica na França apontava a necessidade de estudos comerciais-políticos e estágios no Ministério do Comércio como forma de minorar esse problema (PARSY, p. 141), enquanto R.H. GEO sugeria a forma utilizada para preenchimento dos cargos, ao escrever:

"É necessário cônsules e não simplesmente incompetentes, nulidades em matéria comercial; é necessário homens que

trabalhem, ativos, inteligentes. Basta de pistolões! Basta de filhos de papai!" (GEO, p.109).

Exercendo as funções sob essas condições, os cônsules tendiam a ser insustentáveis nos seus postos e, quando subiam na carreira, a propensão era para abandoná-los, contrariando a necessidade de tempo para conhecer bem *"a língua de um país, seus recursos, seus gostos, seus hábitos, suas necessidades, etc."* (PARSY, p.13).

O terceiro problema era o da falta de um verdadeiro conhecimento pelo cônsul de toda a área sob sua jurisdição, uma vez que, não destinando o Ministério verbas para essas viagens, os cônsules raramente a visitavam. A mais grave consequência desse fato para os interesses franceses era a falta de base, e, portanto, de confiabilidade dos relatórios assim elaborados. A esse propósito PARSY escreveu:

"[O cônsul] vive num círculo estreito, ele toma das anotações da estatística oficial e das folhas locais os elementos de seus relatórios. É talvez porque não se pode aí encontrar nenhum traço de opiniões fundadas sobre a observação pessoal, que esses documentos são raramente consultados [...] ele não sabe nada, ou pouca coisa sobre a atividade comercial e industrial de sua circunscrição que ele, aliás, não visitou. Este estudo da região deveria constituir, para o cônsul, uma obrigação, prevista aliás no orçamento, sob a forma de um mínimo de verbas para viagens regulares para cada consulado e para cada ano" (PARSY, p.143).

Para o autor, os cônsules deveriam ainda ser obrigados a fazer viagens periódicas à França onde, além de prestar contas de seus serviços, se poriam em contato com os comerciantes e industriais franceses com interesse particular na região da jurisdição consular. Observe-se que com esse objetivo surgiram as chamadas "missões comerciais", já no final do século XIX, portanto anteriormente à obra de Paul PARSY.

O quarto problema decorria do fato de que, sendo muitos agentes consulares também comerciantes, a chegada em "sua área" de novos comerciantes franceses, como ele, colocava muitas vezes a questão da concorrência. Esse problema, se mínimo no começo da expansão comercial francesa no Brasil pós-abertura dos portos, tendeu a agravar-se com o aumento do número de comerciantes. Dessa forma se via comprometida uma das funções consulares, que seria a de servir de

ponto de apoio para a penetração do capital mercantil francês em diferentes mercados. Escreveu GEO, analisando as condições do comércio da França:

"Quanto à cortesia, à urbanidade de nossos cônsules, ela iguala sua incompetência. Quando um representante do comércio desembarca em uma cidade qualquer da América do Sul, seu primeiro gesto é dirigir-se ao consulado para aí inscrever-se. Muito naturalmente, ele manifesta o desejo de ser informado sobre as condições do mercado, sobre a situação da praça, sobre a possibilidade de venda dos artigos que ele representa e sobre a situação de tal ou tal casa comercial concorrente. A resposta do cônsul é invariavelmente a mesma: "nós não possuímos nenhum documento de natureza a lhe interessar" (GEO, p.107).

Essas dificuldades para a completa eficiência da estrutura consular foram motivo de uma reorganização da informação comercial na França na década de 90, através do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Indústria e Comércio.

Entretanto, anteriormente a essa reforma, e apesar das dificuldades referidas, as informações foram produzidas e repassadas aos comerciantes, industriais e negociantes em geral na França, cumprindo assim, o corpo consular, uma função essencial na expansão comercial francesa para o Brasil. A análise de sua atuação nesse processo permite-nos, pois, aprender a estreita relação entre o comércio e a diplomacia, no século XIX, nas relações franco-brasileiras.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAMPOS, P.M. de. O reconhecimento por outros países. In: HOLANDA, S. B. de (dir.) História Geral da Civilização Brasileira. 2.ed. São Paulo. Difel, 1974, T. II, 1º Volume, Livro Quarto, Capítulo I.2.
- GALLÈS, E. Considérations générales sur le commerce de la France avec l'Empire du Brésil, les États de la Plata et la République d'Haiti, présentées au Congrès Scientifiques de France. Bordeaux, Gounouilhon, 1861.
- PARSY, P. Le développement des exportations. L'information commerciale et le crédit à l'exportation en France et à l'étranger. Lille, Vandroth-Fauconière, 1920.
- RIBEIRO, M.E.de Barros. L'Amérique Méridionale et le commerce français, quelques remarques, 1800-1840. In MAURO, Frédéric et ALEMANY, Soline. Transport et Commerce en Amérique Latine, 1800-1970. Paris. L'Harmattan, 1990.
- MULLER, H. L. Le comerce du globe. Comptes de revient de marchandises échangées entre toutes les principales places du commerce du monde. Havre, Alphonse Lemale, 1865.
- LYON, Max. Notes sur le Brésil. Budget des dépenses et des recetes de l'Etat, commerce extérieur, chemins de fer et navigation - banques d'émission, valeurs brésiliens placés en Europe. Paris, Imprimiere Nouvelle, 1890.
- WALLE, Paul. Au Brésil, de l'Uruguay au Rio São Francisco. Paris, E. Guilmoto, 1910.
- HANICOTTE, R. e HANICOTTE, G. Sociétés française et étrangères au Brésil. Moniteur des intérêts français dans l'Amérique du Sud. Paris, L'Encyclopedie Nationale, 1909.
- GEO, R. H. Les intérêts franco-brésiliens. Nos milliards au Brésil. Illusion et realités. conquête des marches sud-americains, conditions du succès commercial. Paris, Chronique Latine pour la défense des intérêts français en Amérique du Sud, 1919.
- LEVASSEUR, Emile. Histoire du commerce de la France. Deuxieme partie: de 1789 a nos jours. Paris, Arthur Rousseau, 1912.
- MARC, Alfred. Le Brésil, excursion à travers ses 20 provinces. Paris. Charaire et fils, 1889.

A CONTRIBUIÇÃO DE JOSUÉ DE CASTRO NA EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO

*Maria das Graças do Lago Borges**

* Professora do Curso de Geografia do Campus de Caicó-RN.

A CONTRIBUIÇÃO DE JOSÉ DE CASTRO NA EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO

Resumo: Este artigo analisa a contribuição de José de Castro para o pensamento geográfico brasileiro. O autor discute a influência de suas obras e ideias na formação da geografia nacional, destacando seu papel na introdução de conceitos e métodos modernos. A análise é baseada em uma revisão bibliográfica e na interpretação de seus textos principais.

Palavras-chave: Geografia, José de Castro, pensamento geográfico, Brasil.

1. Introdução: A geografia brasileira passou por um processo de transformação significativa no século XIX, impulsionado por intelectuais que buscaram estabelecer uma disciplina científica e nacional. Nesse contexto, José de Castro emerge como uma figura central, cuja obra influenciou profundamente a formação do pensamento geográfico no Brasil.

2. O contexto histórico e intelectual: O Brasil do século XIX vivia um período de intensa transformação política e social. A luta pela independência e a formação do Estado nacional criaram um ambiente propício para o desenvolvimento de uma geografia que refletisse a realidade brasileira e buscasse sua inserção no cenário internacional.

3. A obra de José de Castro: Sua principal contribuição reside na sistematização e na divulgação de conhecimentos geográficos modernos. Suas obras, como o livro "Geografia Geral e do Brasil", tornaram-se referências fundamentais para as gerações seguintes de geógrafos brasileiros.

4. Conclusão: José de Castro desempenhou um papel crucial na evolução do pensamento geográfico brasileiro, atuando como um agente de modernização e na construção de uma identidade disciplinar nacional. Seu legado permanece relevante para os estudos geográficos atuais.

1 - INTRODUÇÃO

Resgatar a historiografia das idéias do pensamento geográfico, no Brasil, tem sido a tendência atual de muitos estudiosos dessa área do conhecimento humano, justificando assim as várias pesquisas feitas às obras de consagrados escritores, geógrafos ou não geógrafos.

Neste sentido já existem trabalhos realizados onde foram levantadas as obras de Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Pierre Mombeig, Pierre Deffontaine, Aroldo de Azevedo entre outros, cujos trabalhos analisados têm demonstrado a grande contribuição que tais escritores podem trazer para os estudos de Geografia.

Seguindo-se esta linha de orientação, buscou-se analisar o pensamento geográfico, contido em trabalhos publicados por Josué de Castro, e assim foi possível perceber a riqueza de informações atuais, muito embora os trabalhos selecionados tenham sido escritos e publicados pela primeira vez no período compreendido entre 1946 e 1957.

Com o propósito de fundamentar uma abordagem metodológica mais coesa com o artigo ora apresentado, buscou-se nos trabalhos de vários geógrafos, principalmente os críticos, alguma referência à obra de Josué de Castro. Constatou-se, apesar da pouca disponibilidade de tempo para uma investigação mais acurada, que poucos geógrafos citaram aquele autor, e quando o fizeram nem sempre identificaram a sua viés crítica.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição metodológica extraída de uma parte da obra de Josué de Castro, como fundamentação teórica para os estudos sobre a organização do espaço rural e urbano.

Para efeito de análise foram trabalhadas: GEOGRAFIA DA FOME, GEOPOLÍTICA DA FOME e ENSAIOS DE GEOGRAFIA HUMANA, sendo que, da leitura das referidas obras foram destacados alguns capítulos, onde percebeu-se ser possível identificar o autor como crítico, humanista e regionalista, daí, porque se procurou ordenar o presente trabalho, em função dos textos analisados considerando aqueles em que cada característica se tornava mais marcante. Desta forma, foram selecionados os seguintes capítulos da obra: **Geografia da Fome**, capítulo III - Área do Norte açucareiro; da **Geopolítica da Fome**, destacou-se o capítulo - Fome e Imperialismo Econômico; dos **Ensaio de Geografia Humana** foram destacados os capítulos I - A Geografia como Ciência, VI - Estudo Geográfico das Religiões, VII - O problema das Migrações Humanas, VIII - Imigração e Colonização, IX - Estudo Geográfico da Habitação, X - Estudo Geográfico dos Es-

tabelecimentos Humanos: as cidades, XI - Geografia da Circulação e o capítulo XII - Fatos de Conquista Vegetal e Animal.

Dada a postura científica de Castro, bem como sua produção científica, objeto deste estudo, procura-se estabelecer uma relação da sua obra com o momento geográfico em que ela foi escrita, procurando-se a partir de então determinar até que ponto o autor rompeu com a Geografia Tradicional.

Para situar o autor na evolução do pensamento geográfico, bem como obter uma caracterização mais realística do mesmo, tomou-se como base de estudo o trabalho de Ana Maria de Castro, intitulado FOME, UM TEMA PROIBIDO, publicado pela Editora Vozes, no qual é possível obter-se um perfil biográfico e bibliográfico de Josué de Castro.

Aqui o registro que não se pretende considerar uma análise profunda e acabada da obra de Josué de Castro. Longe de tal pretensão, não só pelo tempo disponível, como também pelo exíguo número de trabalhos analisados. Trata-se de um ensaio que está aberto à críticas, sugestões e continuidade.

Considerando-se que a obra de Josué de Castro pode ser definida como polêmica e em alguns pontos controversa, fica a certeza do despertar para um questionamento do seu legado histórico, político, social e geográfico. Por outro lado, análises desta natureza podem levantar enfoques metodológicos que levem ao aprofundamento dos estudos sobre a historiografia da Geografia no Brasil.

2 - BREVE CARACTERIZAÇÃO DO AUTOR

Pernambucano do Recife, Josué de Castro muito cedo concluiu o curso superior, tendo se formado em medicina. A partir de então passou a sentir de perto os problemas do dia a dia do povo, principalmente das classes menos favorecidas.

Na busca da verdade dos fatos, foi agente e sujeito da pesquisa através do trabalho participante, afirmando sempre não aceitar que um cientista permaneça "dentro dos muros fechados do seu laboratório, preocupado com sua especialidade, indiferente ao que se passa no mundo".

Neste sentido fica muito clara esta posição em diversos momentos do seu trabalho, como por exemplo, quando relata atendimento médico às vítimas do nazismo que sofriam de inanição e apenas o leite desnatado seria o melhor tratamento (1965) ou quando leva a efeito um inquérito sobre as condições alimentares do recifense (1963).

Em função da sua atuação como pesquisador, a ele foi permitido aprofundar as críticas quanto à fragmentação científica através das várias especializações, tendo caracterizado a "civilização dos especialistas" como sendo *sui generis*, ou seja, dirigida por homens de rigorosa visão técnica, mas de visão cultural deficiente e de deplorável miopia política" (1965:56).

Dentro de uma visão política, foi profundo defensor da democracia, admitindo que as soluções para os problemas das desigualdades sociais deveriam surgir das mudanças dentro do próprio sistema e não com mudanças no sistema, indo assim, além do liberalismo social, acreditando que através da democracia o homem seria capaz de resolver todos os seus problemas sociais. Grande idealismo com alguma dose de utopia.

Na verdade, Josué de Castro foi um geógrafo crítico por excelência, quer defendendo as populações exploradas, quer considerando as teorias pessimistas, principalmente, aquelas que tratam do problema da fome.

Crítica, eclética, humanista, regionalista. Assim é a obra de Josué de Castro, cujos estudos sobre o clima, alimentação, nutrição e condições de vida das populações, fez dele um homem público capaz de desempenhar cargos de presidente, diretor, membro consultor de associações, centros e comissões nacionais e estrangeiras.

Sua obra é rica em informações obtidas dos mais variados campos profissionais: geógrafos, sociólogos, economistas, pedólogos, historiadores, fitologistas, nutricionistas e tantos outros, o que rende ao seu trabalho um vasto campo de conhecimento e aplicação.

Mesmo trabalhando com fragmentos da obra de Josué de Castro, fica a certeza da importância que a mesma tem nos estudos críticos de geografia, pois seu trabalho é, acima de tudo, atual.

3 - O GEÓGRAFO HUMANISTA

Um trabalho que define o caráter científico da geografia dentro da obra do professor Josué de Castro, talvez seja Ensaio de Geografia Humana, publicada pela primeira vez em 1957.

Logo no 1º capítulo - A GEOGRAFIA COMO CIÊNCIA, o autor rompe com a Geografia meramente descritiva, característica da Geografia Tradicional, para se firmar em uma corrente mais explicativa onde busca a verdade dos fatos, afirmando "que a Geografia multiplica a densidade de percepção do homem,

abrindo com os seus métodos, perspectivas novas ao conhecimento de fatos que durante séculos foram apenas vistos mas não compreendidos." (1966:11).

Assim, busca unidade numa visão globalista que "a Geografia reclama a sua unidade coerente com o postulado do organismo terrestre". Nesta perspectiva rompe com o dualismo geográfico entre a Geografia Física/Geografia Humana e Geografia Geral/Geografia Regional.

Castro se expressa através de uma corrente culturalista ao referir-se à paisagem cultural como resultado da interferência do homem que altera a paisagem natural através da criação de fatos novos que se integram a uma paisagem humanizada.

Enquanto faz críticas ao rigor matemático, explorado pelos estudos de Física, dá grande destaque à Geografia considerando-a ciência mater. Por outro lado, transfere para a Geografia a prioridade dos conhecimentos e experiências postas à disposição de outras ciências, tais como: a Zoologia, Botânica, Antropologia, Sociologia, Ecologia, atribuindo o caráter universal das mesmas, a partir da aplicação dos princípios geográficos.

Desta forma, propõe uma Geografia Filosófica através de um conceito unificador, humanizado e cultural, onde seja possível "situar o homem e a terra num universo menor transcendente, sem a riqueza dimensional e conceitual da Física moderna, porém mais na medida do homem, na medida do compreensível pela inteligência comum" (1966:15).

Da relação da Geografia com a Religião, Castro considera esta uma forma da paisagem cultural, destacando a presença das cidades religiosas, das tradições e da economia proveniente de tais manifestações, permitindo assim, o fortalecimento do grupo político bem como das migrações. Para ele, a religião é um "conjunto de crenças e de ritos sistematizados numa doutrina que tem por fim explicar o mundo e ditar a conduta do grupo humano, que a concebeu em face desse mundo." (1966:54).

Avançando nos estudos das migrações humanas, dentro de sua visão funcionalista-cultural, faz referência ao equilíbrio econômico como uma das conseqüências das migrações.

Questiona a hipótese climática de civilização defendida por Hittingston, segundo o qual, "o clima é um fator decisivo na evolução cultural dos povos", tendo como base a crença de que há climas que estimulam a iniciativa intelectual e climas que estimulam a preguiça e a indolência. Como afirma Josué de Castro, a ação direta do clima sobre o homem não apresentou repercussão com bases científicas, e por outro lado, a ação indireta pode ser considerada mais forte sobre o

homem, onde o clima, possibilitando a existência de plantas e animais, "traça os rumos da alimentação e gênero de vida dos grupos humanos."

Quando fala de tropicalização mostra as idéias darwinistas da época considerando a supremacia das raças, e nas suas críticas ao processo de colonização dos australianos pelos ingleses no século XVIII, conclui que não existia nenhuma lei favorável ao colono por ter sido violentado em suas próprias terras. E isto se aplica a todo processo de colonização ocorrido no mundo, quer seja por ingleses, holandeses e franceses, sempre, de alguma forma, baseada na eliminação do nativo. No entanto, por considerar os ibéricos desprovidos de preconceitos raciais, Castro defende a política de colonização dos portugueses e espanhóis, a qual teria se processado dentro dos princípios de "cooperação e ajuda do elemento nativo." Parece-nos que o autor usa aí de certo eufemismo, porque admite que importação de negros teria sido uma virtude dos portugueses por respeitar os hábitos nômades e sem tradição agrícola dos nossos indígenas. Ele é, portanto, muito indulgente com o colonizador português.

Castro projeta ainda os fundamentos da moderna Geografia Urbana, que tem como base a análise espacial. Trata da classificação das cidades a partir da função urbana, pelo estilo arquitetônico ou pelo telhado das casas, tal como ocorreu nos estudos urbanos realizados na Alemanha.

Pode-se admitir que o autor evolui no leque dos estudos geográficos a partir dos trabalhos de investigação na Geografia da Religião, Geografia da Habitação, Geografia da Circulação, Geografia Política e Geografia da Agricultura.

Toda sua base conceitual é dentro de uma abordagem humanista, levando-o a afirmar que "não há uma cultura humana única, mas que, cada grupo possui sua forma e sua evolução específicas." Ao buscar a verdade dos fatos, torna-se um geógrafo crítico onde a explicação e análise das ocorrências geográficas superam os "simples catálogos enumerativo dos lugares."

4 - O GEÓGRAFO CRÍTICO

A obra de Josué de Castro foi marcada por uma abordagem crítica dos fatos vivenciados. Ressalta-se aqui no entanto, que a época vivida por ele, da qual surgiram importantes trabalhos na linha crítica, não era exatamente o momento histórico evolutivo da geografia brasileira, que ainda se encontrava sob a influência da escola francesa lablachiana, e que só partiu para uma tendência mais crítica a partir de 1978, quando do Congresso da AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros, em Fortaleza, tendo sido este, o marco das mudanças nos debates da Geografia.

Diante da obra de Josué de Castro chega-se a duas constatações: 1 - ele foi na verdade o precursor da Geografia Crítica no Brasil, com importantes trabalhos de cunho social, econômico, e geográfico; 2 - sua obra não mereceu a devida atenção dos geógrafos brasileiros, talvez por omissão, talvez por desconhecimento de sua real profundidade ou talvez pela falta de prática na explicação crítica dos fatos.

Analisando o capítulo FOME E IMPERIALISMO ECONÔMICO, da obra *Geopolítica da Fome*, observa-se que o autor inicia sua crítica ressaltando que o tabu sobre a fome é resultante de preconceitos, interesses das classes dominantes; daí seus argumentos às diferenças sociais com a estrutura agrária baseada em monoculturas e latifúndios.

As críticas se estendem à fragmentação científica no processo de especialização, afirmando que esta fragiliza a ciência, segundo o qual "a maioria dos trabalhos especulativos a respeito da fome não consegue libertar-se dos preconceitos e dos prejuízos políticos vigentes."

Por outro lado, as teorias pragmáticas e pessimistas, inclusive as teorias marxista e malthusiana são contestadas, as quais o autor considera sem apoio científico, daí sua censura ao sensacionalismo científico e ao darwinismo.

Sua obra chama a atenção pelo conhecimento de ecologia e sociologia que transmite, chegando mesmo a levantar a possibilidade de ocorrência do processo de desertificação e esgotamento dos recursos humanos ante o desinteresse pela fome e problemas da humanidade. No entanto, chega a ser otimista ao afirmar que "vemos nas fricções e agitações sociais dos nossos dias, sinais de novos tempos, quando finalmente será alcançada a difícil vitória sobre a fome, vitória capital para a estabilidade social dos grupos humanos" (1965:70).

Esta posição do autor pode ser considerada uma utopia por muitos, mas estaria ele aí chamando a atenção para a Ciência da Prospectiva, anunciada na Sociedade de Geografia de Lisboa, segundo o qual esta nova ciência, a partir da análise dos fatos "promove a projeção das tendências constatadas no passado e no presente" (Ana Castro, 1984:122).

A partir de sua experiência vivida, apregoa o combate à fome através da ciência, desde que sejam debeladas as doenças endêmicas, com a expansão das áreas produtivas de alimentos, com a exploração racional das reservas naturais, assim como com a utilização racional dos alimentos.

Outro aspecto que chama a atenção na sua obra é a referência feita aos mundos socialista e capitalista. Ora, vivendo em um pleno período da Guerra Fria, Josué de Castro já apregoa a vitória sobre os antagonismos, onde um novo interesse uniria os dois mundos, uma coisa nova, baseada no interesse comum de

preservação do homem e da sociedade humanizada, sem capitalismo e sem socialismo. De certa forma, este fenômeno está ocorrendo em nossos dias, e a unificação econômica da Europa, a partir deste 1º de janeiro de 1993, reflete a projeção futurista desenhada por Josué de Castro em 1957.

5 - O REGIONALISTA CRÍTICO

No tocante ao capítulo III da obra *Geografia da Fome*, percebe-se que Josué de Castro, seguindo a mesma linha de argumentação, mostra como se deu a expansão canavieira no Nordeste brasileiro, ao dizer que "quatro séculos de ação, tão extremada a serviço de um só objetivo, deram ao processo de transformação econômico-social do Nordeste o sentido de uma dramática experiência sociológica, servindo às mil maravilhas para demonstração viva de uma infinidade de pontos de vista fundamentais em ecologia" (1963:93).

Muito mais do que uma simples análise de ocupação do espaço rural nordestino, a obra é rica quanto ao aspecto ecológico, em face da apreciação quanto à degradação ambiental, em função da expansão canavieira, sendo assim, um dos precursores dos movimentos ambientalistas no Brasil. Só que, poucos perceberam isto.

Mais uma vez, vai além da exposição dos fatos para uma análise crítica dos mesmos, ao falar do processo de transformação e de desvalorização que a cana-de-açúcar realizou no Nordeste, a partir de uma fundamentação teórica baseada em trabalhos de natureza científica dos geógrafos, sociólogos, historiadores, antropólogos, botânicos, nutricionistas e tantos outros.

Nesse trabalho adverte que não dispendo o homem de nenhum recurso para refazer a riqueza do solo que a água arrasta para o mar, o esgotamento violento do solo teria conseqüências imediatas, principalmente, na obtenção de cultivos alimentícios (1963: 103).

Castro é por excelência um regionalista, tratando com os aspectos da fauna, flora e solo, visando a alimentação em âmbito regional. Daí, a sua análise do processo de ocupação do espaço regional a partir da atividade agrícola, considerando os aspectos social, econômico e ecológico característico da área.

Partindo da análise dos hábitos alimentares dos negros, e sua contribuição na mesa dos nordestinos, quanto ao aspecto qualitativo e quantitativo dos alimentos, faz uma projeção sobre a desnutrição do povo e suas implicações na obtenção de vitaminas, na estatura dos grupos humanos.

A sua fundamentação teórica sobre a questão alimentar tem consistência nas pesquisas de campo, levadas a efeito pelo autor e por outros cientistas, o que lhe permitiu levantar a relação da subnutrição com a presença de estados depressivos e violentos entre pessoas.

As conclusões de suas pesquisas permitem-lhe fazer uma severa crítica às afirmações expostas por Gilberto Freire em *Casa Grande & Senzala* quando o autor considera o escravo um elemento bem alimentado em função da quantidade de alimento ingerida. Na verdade, a ração alimentar, servida ao negro, baseada no feijão, milho e farinha de mandioca, pecava pela qualidade, embora ganhasse pela quantidade, funcionando assim como uma espécie de combustão para manter os negros prontos para as atividades do engenho.

Outro aspecto abordado por Josué de Castro é quanto ao processo de urbanização do Recife e o faz com maestria, a partir dos problemas que envolveram a questão agrícola no Estado de Pernambuco.

Sabemos da importância que a produção canavieira teve no processo de ocupação e organização do espaço nordestino; muitos autores ao longo dos anos têm feito pesquisas e publicado trabalhos sobre o processo de transformação econômica, social e cultural, resultantes da expansão da cana-de-açúcar. No entanto, a obra de Josué de Castro merece um destaque todo especial pela forma como o tema foi abordado, visto que o autor foi a fundo na análise e explicação dos fatos, daí a riqueza do seu trabalho como obra ecológica e geográfica.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do pouco que foi analisado da obra de Josué de Castro, pode-se perceber no autor um estudo consciente que se reflete através da firmeza de opiniões e conceitos sempre presentes em sua obra, que pode ser considerada atual, crítica e pragmática.

Trabalhando com um raciocínio epagógico, tem uma visão humanista e progressista quando trata da questão da fome e sua relação com a sociedade.

Apesar de querer mostrar neutralidade científica, a sua condição de pesquisador participante o torna um cientista crítico, avançado para uma geografia mais real. Por isso mesmo, foi capaz de antecipar no Brasil os trabalhos de uma Geografia Crítica, que teria registro na história do pensamento geográfico, no Brasil, no final da década de 70.

Nos seus estudos, onde sempre se percebe uma associação entre a teoria e a prática, fez projeções com bases científicas tendo identificado vários estágios na cultura, daí sua rejeição severa ao separatismo social.

Castro não rompe totalmente com a Geografia Tradicional, pois, há sempre alguma referência ao possibilismo, aos gêneros de vida e ao romantismo, tão característicos do positivismo. No entanto, sua obra é impressionante pelos avanços explicitados através de conceitos e opiniões desconhecidas na época em que foi escrita.

Mais impressionante ainda é como o geógrafo brasileiro não percebeu ou ignorou a obra de Josué de Castro, mesmo aqueles que levantaram a bandeira da Geografia Crítica. E esta observação se estende também àqueles que, atualmente, levantam os problemas da questão ambiental.

Ficam aqui, portanto, registradas as palavras de advertência de Manuel Correia de Andrade:

"É necessário que os geógrafos que se filiam à escola crítica reflitam sobre a vida e a obra de Josué de Castro, que foi sempre um homem coerente, estudioso e combatente dos princípios e idéias que aceitou" (In A. Castro, 1984:150).

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR, Geraldo M. de. Agricultura no Nordeste - apreciação e sugestão de políticas, Petrópolis, Vozes, 1985.
- ANDRADE, Manuel C. de. Geografia Econômica do Nordeste, São Paulo, Atlas, 1977.
- _____, Nordeste: Alternativas da Agricultura, Campinas, Papirus, 1988.
- BRAY, Silvio Carlos. O pensamento e o método na obra de Pierre Monbeig - análises dos trabalhos produzidos no Brasil nas décadas de 30 e 40, Revista Geográfica, São Paulo, 2:83-90. 1983.
- CASTRO, Josué de. Geografia da Fome, São Paulo, Brasiliense. p.93-154. 1963.
- _____, Geopolítica da Fome - Ensaios sobre os problemas de alimentação e de população, 7. edição, São Paulo, Brasiliense, p.49-77, 1965.
- _____, Ensaios de Geografia Humana, 4. edição, São Paulo, Brasiliense, p. 11-15/54-135. 1966.
- CASTRO, Ana Maria de. Fome, um tema proibido, 2. edição, Petrópolis, Vozes, 1984.
- GOMES, Horieste. Reflexões sobre Teoria e Crítica em Geografia. Goiânia, ABREU, 1991.
- GONÇALVES, Carlos W. Porto. Paixão da Terra: Ensaios Críticos de Ecologia e Geografia. Rio de Janeiro, Socii, 1984.
- LUCAS, Fábio. *Euclides da Cunha, Cientista Social*" Revista Civilização Brasileira, Ano 1. N. 9 e 10, Rio de Janeiro.
- MEDEIROS, Jarbas. "Introdução ao Estudo do Pensamento Político Autoritário Brasileiro, 1914-1945, Oliveira Vianna". Revista de Ciência Política, Rio de Janeiro, 17(2), 51-87, 1974.
- MORAES, Antônio C. Robert. Geografia-Pequena História Crítica, 2. ed. São Paulo, Hucitec, 1983.
- NETO, F. G. Questão Agrária e Ecologia: crítica da moderna agricultura São Paulo, Brasiliense, 1988.
- SANTOS, Wilson dos. A obra de Aroldo de Azevedo: uma avaliação. (mimeo) dissertação Mestrado, UNESP - Rio Claro
- SOUZA, R.C.M. e BRAY, S. C. As influências darwinistas sociais e o determinismo geográfico em Oliveira Vianna. (mimeo). Rio Claro.

ELEMENTOS PARA O PERFIL SOCIOLÓGICO DA GERAÇÃO EINSTEIN

Carlos A. dos Santos
Instituto de Física - UFRGS

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 205-218, jan/jun. 1994

de acordo com a teoria de Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em etapas sucessivas, sendo que cada etapa representa um nível mais avançado de compreensão do mundo. Segundo o autor, a inteligência é uma função que se desenvolve ao longo da vida, sendo influenciada por fatores biológicos e ambientais. O autor também discute a importância da educação para o desenvolvimento cognitivo, defendendo que a escola deve proporcionar experiências que desafiem o aluno e estimulem seu pensamento crítico.

ELEMENTOS PARA O PARECER PSICOLÓGICO DA GERAÇÃO EINSTEIN

Este parecer psicológico tem por objetivo analisar o desenvolvimento cognitivo e emocional da geração Einstein, considerando os aspectos biológicos, ambientais e educacionais. O autor discute a importância da educação para o desenvolvimento cognitivo, defendendo que a escola deve proporcionar experiências que desafiem o aluno e estimulem seu pensamento crítico. O autor também discute a importância da educação para o desenvolvimento cognitivo, defendendo que a escola deve proporcionar experiências que desafiem o aluno e estimulem seu pensamento crítico.

Vivência, Natal, v. 8, n. 1, p. 205-218, jan/jun 1994.

INTRODUÇÃO

Parte considerável do atual estágio tecnológico é consequência direta do que hoje se denomina física moderna, a revolução científica iniciada em fins do século passado. Algumas datas e episódios são emblemáticos, mas não há consenso quanto ao momento preciso do início desse movimento revolucionário. Para alguns, a descoberta dos raios X, em 1895, foi o evento propulsor; para outros, o momento importante foi em 1900, quando Planck propôs o conceito de emissão e absorção discreta de energia, iniciando aquilo a que hoje se denomina teoria quântica; enfim, há quem veja nos trabalhos de Einstein de 1905, o verdadeiro início da física moderna. A controvérsia pode existir relativamente a várias questões da história da física moderna, mas num ponto há consenso, a significativa participação de Einstein em várias etapas desse processo revolucionário. Talvez o físico mais biografado de todos os tempos, Albert Einstein teve em sua vida momentos de intensa dramaticidade, raramente explorados nos textos mais populares. Ao contrário da maioria dessas publicações, que apresentam o cientista famoso, o Prêmio Nobel, o autor da teoria da relatividade, tenta-se aqui mostrar em que condições sócio-econômicas, e em que ambiente cultural foram desenvolvidos os primeiros trabalhos de Einstein; dá-se ênfase particularmente aos aspectos sociológicos na tentativa de alinhar elementos referentes ao *Zeitgeist* e ao perfil sociológico da geração Einstein. Com o uso da expressão *geração Einstein* estamos atribuindo um caráter iconográfico a personalidade de Einstein.

A palavra alemã *Geist* tem muitas aplicações diferentes (Von Franz, p. 71). Genericamente traduzida como *espírito*, ela é usada para indicar algo que contrasta com a matéria, ou como a substância básica na qual ocorrem os processos psíquicos. Também é associada a determinadas capacidades psíquicas, tais como pensamento ou razão, memória, fantasia, ou lutas por um ideal. Já a palavra *Zeitgeist*, traduzida como *espírito da época*, costuma apontar para idéias, juízos e motivações comuns a uma coletividade. Feuer (p.97) menciona uma definição atribuída a Boring, para o qual *Zeitgeist* é "a soma total da interação social comum a um período particular e a um lugar particular". É interessante notar que essa idéia de um *Zeitgeist* coletivo foi elaborada, e desenvolvida à exaustão, por Jung, entre a primeira e a segunda década deste século. Sob a denominação de *inconsciente coletivo*, a teoria de Jung estabelece uma relação muito mais complexa do que a que se deseja aqui estabelecer. Para ele, o inconsciente coletivo "abrigava todas as ações" (Schultz, p. 183).

Até que ponto a atmosfera cultural, o espírito da época, o *Zeitgeist*, tem relação causal em uma teoria física? Para Werner Heisenberg, Prêmio Nobel de fi-

sica e um dos criadores da mecânica quântica, o espírito de uma época é provavelmente um fato tão objetivo quanto qualquer fato em ciência natural (Feuer, p. 97). A questão que se coloca é se o *Zeitgeist* da geração Einstein teve influência na elaboração da teoria da relatividade. Não se tem aqui a pretensão de responder tal questão, mas tão simplesmente pinçar fatos que sugerem forte influência emotiva, se não no desenvolvimento, pelo menos na denominação que Einstein deu à sua famosa teoria. Tais fatos dão uma idéia de algo que poderíamos definir como o "Zeitgeist imediato" da geração Einstein.

Não se pretende aqui discutir os conceitos da física moderna ou da teoria quântica, nem da teoria da relatividade, todavia, para efeito de contextualização, se faz necessária a menção a fatos e personagens relevantes da época enfocada. Ao leitor interessado nos detalhes da evolução histórica dos conceitos da física moderna recomendam-se as obras de Anderson, Bassalo, Berntein, Bohr, Born (1956, 1971), De Broglie, Gamow, Gibert, Giroud, Heibron, Heisenberg, Przi-bran, Radvanyl, Rozental, Segré, Schilpp. Em obra lançada recentemente, Ren e Schulmann publicam parte da correspondência entre Einstein e sua primeira mulher, Mileva Maric. As cartas de amor, escritas entre 1897 e 1903, evidenciam fatos interessantes da vida de Einstein; são comentários pessoais e informais sobre conceitos da física, e sobre algumas personagens importantes na história recente da física.

SÍNTESE DOS PRIMÓRDIOS DA FÍSICA MODERNA

A física moderna surge com algumas experiências cujos resultados não puderam ser explicados nem pela mecânica newtoniana, nem pela teoria eletromagnética de Maxwell. Várias das experiências que propiciaram a ruptura com o que hoje se denomina física clássica tiveram origem nos estudos que Faraday realizou por volta de 1830, referentes a descargas elétricas em gases rarefeitos; todavia, fenômenos estranhos e inexplicados só foram observados depois de 1870. O efeito fotoelétrico foi descoberto por Hertz em 1887; as raias espectrais do hidrogênio começaram a ser observadas por Balmer em 1885; os raios X foram descobertos por Röntgen em 1895; Becquerel descobre, em 1896, a radioatividade; em 1897 Pierre e Marie Curie descobrem o elemento radioativo radium. Ao lado desses resultados absolutamente inusitados, deve-se salientar a importância dos estudos referentes às radiações emitidas pelos materiais aquecidos, uma linha de pesquisa que girava em torno do problema da radiação de corpo negro, cujo enigma desafiou a inteligência humana durante muito tempo, particularmente na segunda metade do século passado. A ruptura com o conhecimento clássico e o surgimento da física moderna se dá inicialmente com a realização dessas experi-

ências nas duas últimas décadas do século passado; as tentativas para entendê-los originaram a teoria quântica.

Por volta de 1900, o professor da Universidade de Berlim, Max Planck, propõe, na sequência de uma série de trabalhos, o modelo de absorção e emissão discreta de radiação, introduzindo uma constante universal, hoje denominada constante de Planck. Cinco anos depois Einstein utiliza a teoria de Planck e explica o efeito fotoelétrico; neste mesmo ano de 1905 ele publica mais três artigos: um sobre o movimento Browniano e dois outros introduzindo a teoria da relatividade restrita. Entre 1911 e 1913 um jovem dinamarquês, em estágio de pós-doutoramento nas Universidades de Cambridge e Manchester, desenvolve o primeiro modelo atômico da era moderna, obtendo enorme sucesso na explicação do espectro discreto do átomo de hidrogênio

Assim, radiação de corpo negro, com as explicações de Planck, e o efeito fotoelétrico, com as explicações de Einstein, são os principais eventos geradores da física moderna e da teoria quântica, sem esquecer os estudos com gases rarefeitos e as descobertas da radioatividade a teoria de Bohr é a consequência imediata desses extraordinários resultados. De um ponto de vista personalista, podemos dizer que a revolução em curso é sustentada pelo tripé Planck-Einstein-Bohr.

A essa altura dos acontecimentos, 1913, Einstein, com 34 anos, recebe, talvez, sua primeira grande consagração. Planck visita-o em Zurique para fazer um convite irrecusável: ser membro da Real Academia de Ciências da Prússia, e diretor do departamento de pesquisa do Instituto Kaiser Wilhelm em Berlim. Logo depois, em 1916 publica a teoria da relatividade geral, e em 1921 ganha o Prêmio Nobel de física. A propósito, comenta-se que a Academia sueca, não tendo coragem de premiá-lo pela ainda controversa teoria da relatividade, oficialmente premiou-o pela explicação do efeito fotoelétrico, aquele trabalho publicado em 1905.

Conforme dito no início, o Einstein famoso, o Prêmio Nobel, o consagrado autor da teoria da relatividade, não é o objeto do presente trabalho; o que nos interessa é o jovem Einstein e o agitado ambiente cultural suíço em que ele viveu.

O MENINO EINSTEIN

Do nascimento em Ulm (1879), pequena cidade ao sul da Alemanha, à juventude em Zurique, Einstein, para usar um dito popular, comeu o pão que o diabo amassou. Entre mudanças de cidades e falências das empresas do seu pai, Einstein enfrentou o autoritarismo da escola alemã, e os preconceitos à sua condição de judeu. Logo cedo demonstrou aptidão para atividades individuais; ao invés

de jogos infantis no jardim, com as outras crianças, preferia construir, sozinho, complicadas estruturas com cubos de madeira e grandes castelos de cartas de baralho, alguns com catorze andares. Aos sete anos ele demonstra o teorema de Pitágoras, para surpresa do seu tio Jakob, que há poucos dias lhe ensinara os fundamentos da geometria. Mas, se para a matemática e para as ciências naturais ele era mais do que bem dotado, porque possuidor de grande intuição e habilidade lógica, para as disciplinas que exigiam capacidade de memória era um fracasso! Geografia, história, francês e, particularmente, o grego constituíam obstáculos quase intransponíveis para ele; decorar conjugações de verbos era para ele um horror! Enfim, no conjunto das suas habilidades infantis, nada deixava transparecer o gênio que viria a ser; seus familiares acreditavam até que ele poderia ter algum tipo de dislexia (Clark, p.27).

Em consequência das suas dificuldades para memorizações, ele se desinteressava pelas aulas que exigem tais habilidades, provocando violentas reações dos seus professores; tanto que certo dia o diretor da escola, coincidentemente o professor de grego, convoca-o para uma reunião, na qual declara que seu desinteresse pelo grego era uma falta de respeito pelo professor da disciplina, e que sua presença na classe era péssimo exemplo para os outros alunos, pelo que solicitava sua transferência para outra escola. Encerrando a reunião, o professor disse que Einstein jamais chegaria a servir para alguma coisa!

A partir desses fatos, parece natural, à luz da psicanálise, o "esquecimento" que Einstein sempre demonstrou ter em relação à sua infância e à sua adolescência. Apenas três fatos desse período lhe são relevantes: as lições de violino que sua mãe lhe dava, as "aulas" de geometria do seu tio Jakob e a história da bússola. Certo dia, quando aos cinco anos se recuperava de um enfermidade, Einstein ganhou do pai uma bússola de bolso, que lhe causou profunda impressão, pois o ponteiro sempre apontava para o mesmo lugar, não importando a posição em que a bússola fosse colocada. Nas suas notas autobiográficas (Schilpp, p.9) ele descreve esta reação com a palavra alemã "wundern", que equivale à palavra inglesa "wonder", isto é, sentimento de surpresa e admiração. O mesmo tipo de sensação ele teve quando aos doze anos leu um livro de geometria, e imediatamente lembrou-se da demonstração do teorema de Pitágoras que fizera aos sete anos.

Aos quinze anos Einstein abandona o Gymnasium e parte para Milão, onde vivem seus pais. Um ano depois seu pai comunica que não pode mais lhe dar dinheiro, pois a fábrica estava, mais uma vez, à beira da falência "É preciso que você arranje uma profissão qualquer, o mais rápido possível" (Levy, p.24), sentença o senhor Hermann Einstein. Foi então que Einstein decidiu fazer física, mas ele não podia entrar na universidade, pois não possuía o diploma do Gymnasium. Havia, porém, uma alternativa, frequentar um instituto técnico; e Einstein escolhe

simplesmente o mais renomado da Europa central, a Escola Politécnica Federal suíça, a ainda hoje famosa ETH, em Zurique. Na primeira tentativa de ingresso ele é reprovado nas provas de botânica, zoologia e línguas modernas, mas seu excelente resultado em física chamou a atenção do diretor da escola, que lhe aconselha a frequentar uma escola cantonal em Aarau, próxima a Zurique, a fim de obter o diploma dos estudos secundários, com o qual adquiriria o direito de frequentar a ETH, ou a universidade.

Em 1895, aos dezesseis anos, Einstein estava mais do que feliz no ambiente livre e motivador da escola cantonal, e se preocupava com um problema que nem ele, nem seu professor, sabiam resolver: ele queria saber qual o aspecto que teria uma onda luminosa para alguém que a observasse viajando com a mesma velocidade que ela!

O ESTUDANTE DA ETH E O AMBIENTE CULTURAL DE ZURIQUE

Em 1896, após a conclusão do secundário, ele é aceito na ETH, como estudante de matemática e física, mas, para sua surpresa e decepção, a Escola Politécnica não atendia suas expectativas. Ao contrário da escola de Aarau, onde as aulas se desenvolviam em estimulantes discussões, na ETH os professores se contentavam em ler, em voz alta, livros inteiros! Para fugir do tédio de aulas tão monótonas, Einstein decide "gazeteá-las", aproveitando o tempo livre para ler obras de física teórica; ele devora livros e mais livros que os professores da ETH deixavam de lado: Boltzmann, Helmholtz, Hertz, Kirchhoff, Maxwell... Aqui, como no ginásio alemão, ele atrai a má vontade dos seus professores, e isso lhe custará caro. Para ilustrar a imagem que alguns professores tinham de Einstein, conta-se que Minkowski teria dito, alguns anos depois do artigo sobre a teoria da relatividade *"para mim, isso foi uma grande surpresa, porque na época dos seus estudos Einstein era um preguiçoso. Ele não demonstrava qualquer interesse por matemática"* (Feuer, p.94)

Esses quatro anos passados na ETH (1896-1900) são apenas superficialmente documentados na literatura. Nas suas notas autobiográficas (Schilpp, p. 3-95), Einstein diz que aí teve excelentes professores, mas menciona apenas dois: Hurwitz e Minkowski; confessa que passou a maior parte do tempo nos laboratórios, fascinado com as experiências, e que era aluno negligente na maioria dos cursos; confessa também que usou os apontamentos de um aluno aplicado para submeter-se aos exames. Sabe-se hoje que esse colega era Marcel Grossmann (Levy, p.32), a quem Einstein dedica sua tese de doutorado, *"Uma nova definição*

das dimensões moleculares" ("Eine neue bestimmung der moleküldimensionen"), apresentada na Universidade de Zurique em 1905.

São as cartas trocadas entre Einstein e Mileva Maric, sua primeira mulher, recentemente publicadas (Renn e Schulmann), que melhor esclarecem esse período passado na ETH. Sabe-se, a partir desse material, que ele adora ler Helmholtz e Hertz. Essas leituras constituem, provavelmente, o impulso inicial para a teoria da relatividade. Vejamos o que ele diz em carta de 1899: "(...) *estou relendo Hertz, a respeito da propagação da força elétrica, com muito cuidado, porque não entendi o tratado de Helmholtz sobre o princípio da mínima ação em eletrodinâmica. Estou cada vez mais convencido de que a eletrodinâmica dos corpos em movimento, como é apresentada hoje, não corresponde à realidade, e que será possível apresentá-la de modo mais simples. A introdução do termo 'éter' em teorias de eletricidade levou à concepção de um meio cujo movimento pode ser descrito sem ser possível, creio eu, atribuir um sentido físico a ele. Acho que as forças elétricas podem ser diretamente definidas apenas para espaços vazios - algo que Hertz também enfatiza*" (Renn e Schulmann, p. 49). Em outra carta do mesmo ano, ele diz: "*Tive uma boa idéia em Aarau para investigar a maneira com que o movimento relativo de um corpo com relação ao éter lumífero afeta a velocidade de propagação da luz em corpos transparentes. Até pensei em uma teoria sobre o fenômeno que me parece bastante plausível*" (Renn e Schulmann, p. 54).

Em algumas cartas de 1900, percebe-se a natural preocupação de Einstein com a obtenção de um emprego. Ao concluir o curso, em agosto de 1900, ele manifesta esperança de ocupar o cargo de assistente do professor Hurwitz (Renn e Schulmann, p. 65) para logo depois descobrir que perdeu o emprego por influência do seu ex-orientador, H.F. Weber (Renn e Schulmann, p. 68); começam aqui as manifestações de má vontade de seus ex-professores. Tenta, em vão, empregos de assistente nas Universidades de Göttingen e de Leipzig. Aliás, o cargo de assistente na Universidade de Göttingen dificilmente seria ocupado por Einstein, pois exigia o doutorado; havia outro cargo na mesma universidade, que não exigia o doutorado, mas foi ocupado por Johannes Stark, que veio a se transformar em ardoroso nazista e ferrenho anti-semita. É interessante chamar a atenção para a existência do preconceito anti-semita, já que isso incomodava Einstein sobremaneira.

A despeito de toda privação material a que estava submetido, chegando mesmo a passar dias alimentando-se precariamente, o ambiente cultural de Zurique lhe proporcionava momentos de grande felicidade. Como se sabe, nessa parte da Europa central estavam em gestação naquele momento as três grandes revoluções da virada do século: o marxismo, a psicanálise e a física moderna. A agitada Zurique é então considerada o berço pacífico das revoluções européias; por ali

circulam personalidades hoje famosas: Lenin, Trotski, Plekhanov (para alguns o grande mentor da revolução soviética), Rosa Luxemburg, Théodor Herzl (o fundador de Israel), Chaim Weizman (o primeiro presidente de Israel)... Nas repúblicas estudantis se discute o socialismo, e o clima de liberdade é inebriante. Ao chegar a Zurique, em 1900, para trabalhar no hospital psiquiátrico Bughölzli, Jung logo percebe, como declarou anos depois, essa atmosfera de liberdade (Feuer, p.33).

ADLER E EINSTEIN

É nesse ambiente cultural que o jovem Einstein forja sua cultura científica. Lê Kant entre a adolescência e a juventude e se inicia, durante o período da ETH, na leitura de autores socialistas, particularmente Marx e, evidentemente, Mach. Tais leituras foram, aparentemente, induzidas pelo seu colega Friedrich Adler. Estudante de física com propensão à filosofia, Adler era verdadeiramente um ativista político. Filho do Dr. Victor Adler, psicólogo austríaco com quem Freud teve séria disputa profissional, o jovem Friedrich era, já na adolescência, um inveterado leitor dos clássicos do marxismo; mais tarde abandona a carreira científica para se dedicar à política, ocupando vários cargos importantes no partido socialista austríaco. Em 1916 choca o mundo ao assassinar o primeiro ministro da Áustria. Seu julgamento, em 18 e 19 de maio de 1917, resulta na condenação à morte; posteriormente teve sua pena comutada para prisão perpétua, e ao final da guerra foi anistiado. Mais do que o processo penal e as consequências no âmbito partidário, interessa-nos discutir a atividade de Adler enquanto possível suporte para a evolução cultural do jovem Einstein. Aliás, segundo Feuer (p.34), Adler foi " *O principal intermediário entre Einstein e os movimentos políticos e intelectuais do fim do século dezenove e início do século vinte*". Eles se conheceram na ETH, em 1897, e não causa surpresa o fato de Einstein ter se impressionado profundamente; tendo ficado na história como uma personagem das mais notáveis do socialismo europeu, Adler era simpático, estudioso e transmitia grande idealismo. Para Einstein, Adler parecia ser o único estudante que havia realmente entendido o curso de astronomia (Feuer, p.38). Esta capacidade intelectual de Adler parecia vir do berço; para Engels, Victor Adler, pai de Friedrich, era o " *o mais capaz entre os chefes da Segunda Internacional*" (Feuer, p.48).

A amizade entre eles, que persiste até a morte de Einstein, em 1955, tem dois momentos ilustrativos da personalidade de Adler. O primeiro ocorre em 1908; pouco antes de Einstein ser aceito como " *Privatdozent*" na Universidade de Berna, Adler escreve para seu pai:

(...) há um homem chamado Einstein que estudou ao mesmo tempo que eu, e seguiu os mesmos cursos que eu segui. Nossa evolução foi bastante semelhante, ele casou com uma estudante na mesma época que eu, ele tem filhos; ninguém se sensibiliza com suas necessidades, ele passou fome durante um certo tempo e durante seus anos de estudos, ele foi tratado com certo desprezo por seus professores da Escola Politécnica; a biblioteca lhe foi fechada, etc., ele não sabia como ele devia se comportar com as outras pessoas...

Finalmente ele conseguiu um emprego no departamento de patentes de Berna continuou a trabalhar em física teórica, a despeito de todas essas infelicidades...

(...) é um escândalo, não apenas aqui, mas também na Alemanha, o fato de que um homem desta qualidade trabalhe no departamento de patentes"(Feuer, p. 39).

O segundo momento ocorreu em 1909, quando surgiu uma vaga para professor assistente na Universidade de Zurique. O fato de que o pai de Friedrich ocupava cargo importante no partido socialista e de que a administração da universidade era dominada por seus correligionários, e também o fato de que o próprio Friedrich já era personagem importante na organização partidária, induziu um conselheiro a sugerir o nome deste para a vaga aberta. Ao recusar o cargo, ele declarou perante o conselheiro: "*Sendo possível ter um homem como Einstein em nossa Universidade, é um absurdo me nomear. Não se pode comparar minha habilidade de físico com aquela de Einstein. É um homem que pode elevar o nível geral da Universidade. Não percam esta ocasião*". (Levy, p.57).

Politicamente marxista, e discípulo de Ernst Mach na filosofia, Adler publica, em 1905, um artigo aprovado pelo próprio Mach, no qual ele faz uma interpretação das concepções de Mach à luz da teoria marxista. Nessa linha de trabalho ele publica vários outros artigos, e se transforma no principal porta-voz daquilo que depois passou a ser chamado de *austro-marxismo* (Feuer, p.41).

MARX, MACH, IMPULSOS EMOTIVOS E A TEORIA DA RELATIVIDADE

O insucesso na obtenção de um emprego universitário, logo após a formatura, obriga Einstein a aceitar um cargo temporário numa escola secundária; alguns meses depois está desempregado. Ministra aulas particulares, aqui e ali; é vítima de preconceitos anti-semitas; com a recente naturalização, ele passa a inte-

grar o grupo dos "suiços de papel", categoria muito mal vista pelos "suiços da gema". Publica seu primeiro artigo científico em 1901, na *Annalen der Physik*, sobre as "conseqüências do efeito da capilaridade", um problema de termodinâmica; continua nessa linha de trabalho até 1905, publicando dois artigos em 1902, um em 1903 e outro em 1904, todos na *Annalen der Physik*. Depois vêm os magníficos trabalhos de 1905, para muitos, o *anno mirabile* da sua vida científica.

Ainda com o forte impacto do livro de Mach, "*História da Mecânica*" (Schilpp, p.21) e sob a influência inicial de Adler, Einstein prossegue seus estudos científicos com uma visão política marxista. Em 1902, quando se transfere para Berna, um pouco antes de assumir seu primeiro emprego fixo, no Departamento Suíço de Patentes (23 de junho de 1902), Einstein "cria", ao lado de dois amigos, Conrad Habicht e Maurice Solovine, a *Academia Olímpia*, que, como toda academia, tem seus "membros correspondentes" (Paul Habicht, Michele Besso e Marcel Grossman). Esse grupo de boêmios, recém-formados à procura de emprego, constitui uma contra-coluna das mais proficuas da história da ciência; pode-se comparar a Academia Olímpia ao grupo de discussão liderado por Freud, e que na mesma se reunia em Viena.

As discussões na Academia Olímpia giravam em torno de ciência, filosofia e política, a partir das idéias de Marx e Mach. Com esses colegas Einstein discute seus primeiros trabalhos sobre teoria da relatividade, que aliás, deveria ter uma denominação mais apropriada. A propósito, Feuer (pp. 100-109) desenvolve uma argumentação sugerindo que impulsos emotivos conduziram Einstein até esta denominação. Ele chama a atenção para o fato de que o escritor contemporâneo preferido de Einstein era Thorstein Veblen, que tinha uma teoria sobre o relativismo histórico, segundo a qual, toda etapa da evolução social tem suas leis sociológicas específicas; uma assertiva originada nos trabalhos de Marx, e usada por Veblen, estabelece que as leis econômicas não são universalmente verdadeiras, mas são relativas a determinado sistema social. É interessante notar que Jung também sempre carregou essa concepção relativista; ele considerava todo conhecimento científico como uma manifestação relativa a determinadas hipóteses, e não como algo eternamente válido.

Para reforçar parcialmente o ponto de vista de Feuer, é interessante observar que em artigo comemorativo ao septuagésimo aniversário de Einstein, Sommerfeld (Schilpp, pp. 99-105) destaca a má escolha do nome *teoria da relatividade*, chamando a atenção para o fato de que no primeiro trabalho de Einstein, "*Sobre a Eletrodinâmica dos Corpos em Movimento*", o conceito central é a independência das leis naturais do ponto de vista do observador, e não a percepção relativa de comprimento e duração. Em 1928, o próprio Einstein reconheceu que *principio da covariância* teria sido uma denominação mais

apropriada que *teoria da relatividade*.¹⁰ Teriam o ambiente sócio-cultural e o *zeitgeist* da sua geração o influenciado nesse sentido? Feuer tenta convencer-nos que sim. O caráter emocional do termo *relatividade* foi tão forte, que foi capaz de justificar a denominação, ainda mais artificial, de *teoria geral da relatividade*, ao invés de *teoria da gravitação*.

Obviamente havia não apenas interesse científico embutido na formação da Academia Olímpica, mas, sobretudo, um conflito de gerações e uma motivação sócio-política muito próxima dos ideais marxistas; Adler estava por ali para fornecer o suporte teórico!! Simpatias pessoais são elementos poderosos na fermentação de idiosincrasias e perfis psicológicos.

Agradecimento ao professor José Wilson de Paiva Macedo, do Departamento de Física Teórica e Experimental da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por colocar à nossa disposição seu acervo bibliográfico sobre a história da ciência.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, D. L. The discovery of the electron. D. Van Nostrand Company, Princeton (1964).
- BASSALO, J.M.F. Crônicas da Física. Editora da UFPA, Belém (1987).
- BERNSTEIN, J. As idéias de Einstein. Cultrix, São Paulo (1975).
- BOHR, N. , Athomic phisycs and human knowledge. John Wiley, London (1958).
- BORN, M. Physics in my generation. Pergamon, London (1956).
- BORN, I (Trad.) The Born-Einstein letters. Macmillan, Londres (1971).
- CLARK, R. Einstein: Sa vie et son époque. Stock, Paris (1980).
- DE BROGLIE, L. La physique nouvelle et les quanta. Flammarion, Paris (1937)
- DUKAS, H. e HOFFMANN, B. Albert Einstein, o lado humano. Editora Universidade de Brasília, Brasília (1979).
- EINSTEIN, A. Pensamento político e últimas conclusões (Seleção de Mário Schenberg), Brasiliense, São Paulo (1983).
- _____, Como vejo o mundo. Nova Fronteira, Rio de Janeiro (1981).
- FEUER, L.S. Einstein et le conflit des générations, Editions Complexe, Bruxela (1978).
- GAMOW, G. Biografia da física. Zahar, Rio de Janeiro (1963).
- GILBERT, A. Origens históricas da física moderna, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa (1982).
- GIROUD, F. Marie Curie, Martins Fontes, São Paulo (1989).
- HEILBRON, J.L. Planck, une conscience déchirée. Belin, Paris (1988).
- HEISENBERG, W. Physique et philosophie, Éditions Albin Michel, Paris (1961).
- LEVY, F. Einstein, Éditions Duculot, Paris (1980).
- PRZIBRAN, K. (Ed.) Letters on wave mechanics. Vision Londres (1967).
- RADVANYI, P. e BORDRY, M. Histoires d'atomes. Belin, Paris (1988).

- RENN, J. e SCHULMANN, R. Albert Einstein/Mileva Maric: Cartas de amor, Papius, Campinas (1992).
- ROZENTAL, S. (Ed.) Niels Bohr. His life and work as seen by his friends and colleagues, North-Holland, Amsterdam (1968).
- SEGRÉ, E. From x-rays to quarks, Freeman, New York (1980).
- SHILPP, P. A. (Ed.) Albert Einstein: Philosopher-Scientist, The Library of Living Philosophers, Evanston (1949).
- SCHULTZ, D. Amigos íntimos, rivais perigosos. A turbulenta convivência de Freud e Jung, Rocco, Rio de Janeiro (1991).
- VON FRANZ, M. L. C.J. Jung. Seu mito em nossa época, Cultrix, São Paulo (1975).

ÍNDICE ALFABÉTICO DOS AUTORES

- BARBOSA, Eládio de Almeida. p.113.
BONETI, Lindomar W. p.159.
BORGES, Maria das Graças do Lago. p.193
CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. p.149.
COSTA, Marcos Antonio. p.65.
CUNHA, Maria Angélica Furtado da. p.39.
FRANCISCHINI, Rosângela. p.133.
HENRIQUE, Ana Lúcia. p.75.
MORAIS, Maria Dinalva de Medeiros. p.51.
OLIVEIRA, Nubiácia Fernandes de. p.39.
QUEIROZ, Liomar Costa de. p.23.
SANTOS, Carlos A. dos. p.205.
SILVA, Norma Felicidade Lopes. p.159.
SOUZA, Ilza Matias de. p.7.
TAKEYA, Denise M. p.175.

INDENT ALABRADO DE ALIBRADO
INDENT ALABRADO DE ALIBRADO
INDENT ALABRADO DE ALIBRADO

- BARBOSA, Eládio de Almeida p.119
- BONETTI, Lindomar W. p.159
- BORGES, Maria das Graças do Lago p.193
- CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques p.148
- COSTA, Marcus Antonio p.65
- CUNHA, Maria Angélica Furtado de p.39
- FRANZOSINI, Rosângela p.193
- HENRIQUE, Ana Lúcia p.75
- MORAIS, Maria Dora de Maderias p.91
- OLIVEIRA, Nubia de Faria de p.39
- QUEIROZ, Liane Costa de p.23
- SANTOS, Carlos A. dos p.202
- SILVA, Norma Felicidade Lopes p.159
- SOUZA, Iza Maria de p.7
- TAREYA, Denise M. p.175

05

Reg: 2378

nº1/Vol. 8/