



RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem
da UNIR

v6|n1
2019

ISSN
2594-4916

Centro de Estudos da Linguagem



Vol. 6, nº 1

Número atemático

EXPEDIENTE

Editora Responsável

Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguilar

Editor Adjunto

Fernando Simplicio dos Santos

Editores Científicos

Fernando Simplicio dos Santos
Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguilar

Editorial

Natália Cristine Prado
Lucas Martins Khalil
Lou-Ann Kleppa
Maria de Fátima Oliveira Molina

Equipe Técnica

Pedro Ivo Silveira Andretta

Capa

Karin Rosenbaum

Editoração Final

Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguilar
Fernando Simplicio dos Santos

Conselho Editorial

Alina Villalva (Universidade de Lisboa)
Ana Maria G. Cavalcanti Aguilar (UNIR)
Angela Derlise Stübe (UFFS)
Angelica Rodrigues (UNESP)
Anna Flora Brunelli (UNESP)
Aracy Alves Martins (UFMG)
Ariel Novodvorski (UFU)
Camila da Silva Alavarce (UFU)
Carlos Piovezani (UFSCAR)
Cibele Naidhig de Souza (UFERSA)
Claudiana Narzetti (UEA)
Cleudemar Alves Fernandes (UFU)
Cristina Martins Fargetti (UNESP)
Élcio Aloísio Fragoso (UNIR)
Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU)
Gabriela Oliveira Codinhoto (UFAC)
Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR)
Gladis Massini Cagliari (UNESP)
Grenissa Bonvino Stafuzza (UFG)
Heloisa Mara Mendes (UFU)
Iza Reis Gomes Ortiz (IFRO)
José Eduardo M. de Barros Melo (UNIR)
José Magalhães (UFU)
Kelly Priscila Loddo Cezar (UFPR)
Lilian Reichert Coelho (UNIR)

Lou-Ann Kleppa (UNIR)
Lucas Martins Gama Khalil (UNIR)
Luisa Helena Finotti (UFU)
Luiz Carlos Cagliari (UNESP)
Luiz Carlos Schwindt (UFRGS)
Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)
Manuel Fernando Medina (Universityof
Louisville)
Marcela Ortiz Pagoto de Souza (IFSP)
Márcia Helena S. G. Rostas (IFSUL)
Maria Aparecida Oliveira (UFAC)
Maria de Fátima Oliveira Molina (UNIR)
Maria do Socorro D. Loura Jorrin (UNIR)
Marian Oliveira (UESB)
Maride Ima Laperuta Martins (UNIOESTE)
Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR)
Marisa Martins Gama Khalil (UFU)
Milenne Biasotto (UFGD)
Natália Cristine Prado (UNIR)
Niguelme Cardoso Arruda (IFSC)
Rosana Nunes Alencar (UNIR)
Sonia Maria Gomes Sampaio (UNIR)
Suzana Maria Lucas Santos (UFMA)
Talita de Cássia Marine (UFU)
Vera Pacheco (UESB)
Vitor Cei Santos (UFES)
Welisson Marques (IFTM)

Pareceristas *ad hoc* deste número

Ana Paula Cantarelli (UNIR)
Anderson Roszik (USP)
Altaci Corrêa Rubim (UNB)
Élcio Fragoso (UNIR)
Enilde Leite de Jesus Faulstich (UNB)
Larissa Satiko Ribeiro Higa (USP)
Linda Catarina Gualda (FATEC-SP)
Mara Centeno Nogueira (UNIR)
Mirella Giracca (UNIR)



RE-UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia.
V. 6 (2019), nº 1. Porto Velho-RO. Periodicidade: Anual
Centro de Estudos da Linguagem - CEL
Sala 104. Bloco 4A - Prédio das Pró-Reitorias Campus - BR 364, Km 9,5
CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO
Publicada em meio eletrônico:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/index>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguilár e Fernando Simplício dos Santos	
ENTREVISTA	8
Releitura sistemática de formas da tradição: entrevista com Marcus Vinicius de Freitas <i>Letícia Malloy, Vitor Cei Santos</i>	
ARTIGOS	
Los principales valores, reglas y dificultades respecto al uso morfosintáctico de la partícula <i>se</i> española: un abordaje desde la perspectiva de la gramática tradicional <i>Elton Emanuel Brito Cavalcante</i>	20
Sistema Vocálico do Ashaninka <i>Juliana Pereira dos Santos, Wilmar da Rocha D'Angelis</i>	42
Explorando as multifaces da palavra: sobre a emergência de ultrapassar o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem <i>Wilder Kleber Fernandes de Santana</i>	65
O desenvolvimento da competência lexical por meio de expressões idiomáticas do amazonês <i>Andreza Marcião dos Santos, Shirlene Aparecida da Rocha</i>	81
Reescrita do gênero conto de terror e mistério como atividade de reflexão com a língua <i>Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Fernanda Sacomori Candido Pedro, Rosângela Margarete Scopel da Silva</i>	98
O "nosso militar (?)": o militarismo alemão na poesia satírica de Kurt Tucholsky <i>Anderson Roszik</i>	114
Violência, autoritarismo e modernidade em <i>Cinzas do Norte</i> (2005), de Milton Hatoum <i>Rosivan dos Santos Bispo</i>	135

Apresentação

Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguilari (UNIR)
Fernando Simplício dos Santos (UNIR)

O presente número temático da Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia – RE-UNIR – traz a publicação de trabalhos que se enquadram nas áreas gerais de pesquisa de língua portuguesa, língua estrangeira, linguística e literatura.

A seção de entrevista conta com a participação de Letícia Malloy, docente da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Vitor Cei Santos, que atualmente é professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Fomos contemplados com a entrevista intitulada “Releitura sistemática de formas da tradição”, na qual Marcus Vinícius de Freitas (UFMG), professor, poeta e romancista de Belo Horizonte, tece considerações a respeito de seu processo de composição artística, fazendo, igualmente, uma retrospectiva de sua trajetória literária, além de analisar características de tradições artísticas com as quais dialoga. Essa entrevista está vinculada ao projeto “Notícia da atual literatura brasileira”, coordenado por Vitor Cei.

Por seu turno, a seção de artigos conta com sete investigações de docentes e pesquisadores de várias regiões do país. O primeiro texto (escrito em espanhol) é de Elton Emanuel Brito Cavalcante (UNIR), cujo objetivo é analisar os principais usos, regras e funções morfossintáticas do vocábulo espanhol *SE*. Assim, o autor destaca que, entre outras peculiaridades, seu trabalho consiste em oferecer uma normatização atinente ao uso deste importante mecanismo da língua espanhola, apoiado em clássicos estudos sobre o assunto, uma vez que, por exemplo, costumes locais, em certas ocasiões, tendem a ser mais poderosos do que as tipificações da gramática normativa.

No segundo artigo, os autores Juliana Pereira dos Santos (UNEMAT) e Wilmar da Rocha D’Angelis (UNICAMP) tratam do sistema vocálico *Ashaninka*, língua da família *Arawak*. A partir dos pressupostos teóricos do Círculo **RE-UNIR**, v. 6, nº 1, p. 5-7, 2019.

Linguístico de Praga, coordenados por N. Trubetzkoy e R. Jakobson, o foco principal do texto é analisar se a língua *Ashaninka* possui um sistema com três ou quatro vogais, a fim de contribuir, por assim dizer, com a sistematização gramatical deste rico, porém, segundo os autores do trabalho, pouco estudado idioma.

No seguinte texto, Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB) vale-se, dentre outros, dos conceitos de teoreticismo e de imanentismo na/da linguagem, no cerne das ciências humanas, além das contribuições da teoria dialógica, com o propósito de analisar a charge intitulada “Velha política x Nova política”. Sob tal perspectiva, o autor do artigo procura demonstrar como a proposta torna-se viável para a aprendizagem em sala de aula, bem como para compreensão geral por parte de leitores/alunos. Deste modo, seu intuito é explorar as multifaces de vocábulos com a finalidade de estimular competências leitoras de forma reflexiva e eficaz, transcendendo, do mesmo modo, determinadas posturas teóricas ou imanentistas que versam sobre os estudos tradicionais da linguagem.

Em seguida, as autoras Andreza Marcião dos Santos (UFMG) e Shirlene Aparecida da Rocha (UFMG) discutem, em seu texto “O desenvolvimento da competência lexical por meio de expressões idiomáticas do amazonês”, estratégias que visam o desenvolvimento da competência lexical do aluno, sobretudo, por intermédio de análises de expressões idiomáticas, contidas no livro de Sérgio Freire, intitulado *Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas*. Por esse foco, verifica-se de que forma o ensino do léxico contribui para a formação.

Por sua vez, Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE), Fernanda Sacomori Candido Pedro (UNIOESTE) e Rosângela Margarete Scopel da Silva (UNIOESTE) analisam a importância da reescrita textual, a partir do estudo de determinados mecanismos linguístico, com intuito de contribuir com o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno. Sob tal perspectiva, por meio da apreciação da produção textual do alunado do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Cascavel, Paraná, as autoras utilizaram uma tabela diagnóstica para identificar traços “dominados e

não dominados” nas composições textuais por elas analisadas. Assim, os dados examinados apontam para a relevância do trabalho da reescrita, a fim de que a linguagem dos alunos possa se adequar à situação de interlocução na qual estão inseridos, por exemplo.

Na sequência, temos as contribuições de Anderson Roszik (USP), cujo artigo tem por objetivo apresentar os três elementos fundamentais da sátira, a fim de analisar o poema intitulado “Nosso militar!”, do escritor e jornalista alemão Kurt Tucholsky (1890-1935). Nesse sentido, buscando mapear uma compreensão geral deste texto satírico, Anderson Roszik pretende verificar de que modo a figura do militar dispunha de prestígio social durante o período do Império (1871-1918) e como ela é representada por Tucholsk, pouco antes de ocorrer a derrota alemã na Primeira Guerra (1914-1918).

Por fim, Rosivan dos Santos Bispo (UNIR), em seu artigo “Violência, autoritarismo e modernidade em *Cinzas do Norte*”, nos agracia com sua análise a respeito do romance *Cinzas do norte*, de Milton Hatoum, verificando como a relação entre violência e contradições da modernidade, de certa forma, fazem parte da estrutural formal e temática do livro. De tal forma, Rosivan dos Santos Bispo acredita que, por meio da análise comparativa entre conteúdo histórico e forma artística, o livro *Cinzas do Norte* talvez configure em sua estrutura uma crítica que demarca determinada evolução do gênero romanesco, já detectada, à sua maneira, em fins do século XX e começo do XXI.

A partir dos trabalhos apresentados, notamos que o presente número da Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia – RE-UNIR – proporciona a seus leitores análises diversificadas que, sem dúvida, contribuirão para áreas de pesquisa de língua portuguesa, língua estrangeira, linguística e literatura. Terminamos, aqui, esta edição destacando os nossos agradecimentos aos autores, pareceristas e toda equipe da RE-UNIR.

Boa leitura!

Releitura sistemática de formas da tradição: entrevista com Marcus Vinicius de Freitas

Systematic re-reading of traditional forms: interview with Marcus Vinicius de Freitas

Letícia Malloy¹
Vitor Ceí²

Resumo: Marcus Vinicius de Freitas, professor, poeta e romancista de Belo Horizonte, tem se destacado no cenário da literatura brasileira contemporânea. Em entrevista concedida em março de 2018 ao projeto “Notícia da atual literatura brasileira: entrevistas”, que consiste em mapeamento da literatura brasileira do início do século XXI a partir da perspectiva dos próprios escritores, Freitas reflete a respeito de seu processo de composição artística e lança um olhar sobre sua trajetória literária, discorrendo acerca de autores e aspectos das tradições literárias com as quais busca dialogar. O autor também reflete sobre aspectos relativos ao quadro político e cultural dos últimos anos e as respostas éticas por ele demandadas.

Palavras-chave: Tradição literária; poesia brasileira contemporânea; romance brasileiro contemporâneo.

Abstract: Marcus Vinicius de Freitas, a professor, poet and novelist from Belo Horizonte, has stood out in the contemporary Brazilian literature scene. In an interview granted in March 2018 to the project “News from Current Brazilian Literature: Interviews”, which consists of a mapping of Brazilian Literature of the beginning of the 21st century from the perspective of the writers themselves, Freitas reflects upon his process of artistic composition and upon his literary trajectory, pondering over authors and aspects relating to literary traditions with which he seeks to interact. The writer also reflects upon aspects pertaining to the political and cultural framework of the latest years and the ethical response demanded by them.

Keywords: Literary tradition; contemporary brazilian poetry; contemporary brazilian novel.

Introdução

Marcus Vinicius de Freitas nasceu em Belo Horizonte, em 1959, onde vive até os dias atuais. Professor Titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, passou duas temporadas nos Estados Unidos, cursando o doutorado em Estudos Portugueses e Brasileiros na Brown University, entre 1996 e 2000, e posteriormente trabalhando como professor visitante na University of Massachusetts Amherst, em 2013, com bolsa da Cátedra Fulbright de Estudos Brasileiros.

Com um percurso que intercala a escrita de poemas e romances à elaboração de ensaios e reflexões críticas, Freitas tem se destacado no cenário da literatura brasileira contemporânea e no espaço acadêmico. Em 1997, foi duplamente

¹ Doutora em Estudos Literários (UFMG) e professora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL).

² Doutor em Estudos Literários (UFMG), professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e líder do grupo de pesquisa Ética, Estética e Filosofia da Literatura.

contemplado pelo Prêmio Literário da Nova Inglaterra, promovido pelo Consulado Brasileiro em Boston, com o 1º lugar na categoria Poesia e menção honrosa na categoria Conto. Em 2002, o ensaísta recebeu menção honrosa no Prêmio Jabuti, categoria Biografia, pelo livro *Hartt: Expedições pelo Brasil Imperial, 1865-78* (Metalivros, 2001). Em 2007, foi um dos vencedores do Prêmio Petrobrás Cultural, na categoria Literatura, com o então inédito romance *Peixe Morto* (Autêntica, 2008). Em 2009, foi finalista do Prêmio São Paulo de Literatura, na categoria romancista estreante, com o mesmo romance.

O percurso literário de Marcus Vinicius de Freitas também inclui as seguintes obras: *Lírica Seca & Contra-Regra do Jogo* (Cuatiara, 1993), *Sonetos Eróticos* (Edição do autor, 1997) e *No verso dessa canoa* (Flor&cultura, 2005). Destacam-se ainda, em sua produção teórico-crítica, os livros *Charles Frederick Hartt, um naturalista no império de Pedro II* (Editora da UFMG, 2002), e *Contradições da Modernidade* (Editora da UNICAMP, 2012).

Na entrevista que segue, concedida por e-mail em março de 2018, Marcus Vinicius de Freitas reflete a respeito de seu processo criativo e lança um olhar sobre sua trajetória literária, discorrendo acerca de autores e aspectos das tradições literárias com as quais busca dialogar. Comenta, ainda, a atual situação política no Brasil e compartilha com o leitor outras reflexões de ordem ética e estética.

No cerne das reflexões expostas por Marcus Vinicius de Freitas encontra-se a motivação do projeto de extensão “Notícia da atual literatura brasileira: entrevistas”, que se apresenta como um esforço de mapear a literatura brasileira do início do século XXI pela perspectiva dos próprios escritores. A partir da realização e publicação de uma série de entrevistas com autores de todas as regiões do país, esse projeto pretende constituir-se em atividade voltada para a formação de leitores da literatura brasileira contemporânea, além de consistir em material de pesquisa para os futuros críticos e historiadores da literatura brasileira do início do século XXI.

Cada escritor possui um estilo e método de trabalho próprios. Em seus versos, é possível perceber duas características marcantes: uma relativa à adoção e à releitura sistemáticas de formas fixas da tradição poética; outra, caracterizada por Cláudio Murilo Leal, na orelha de *No verso dessa canoa* (Flor&cultura, 2005), como “linguagem descarnada”. Além disso, verificam-se em sua poesia

elementos e temas recorrentes, como a contemplação das paisagens urbana e rural da Nova Inglaterra e o erótico. Você poderia comentar as opções formais e temáticas que norteiam sua poética?

Em termos formais, vocês bem observam que a releitura sistemática de formas da tradição constitui um elemento central da minha poesia. Entendo que essa releitura propõe sempre uma invenção do novo sobre as formas consagradas, e não uma simples retomada das mesmas. Ao final de 2017, por exemplo, terminei um novo livro, composto de três poemas longos, no qual a *terza rima* é matéria de meditação e de fatura. Dizer da busca de linguagem enxuta é o mesmo que dizer poesia. Sem esse descarnamento de que fala o Cláudio Murilo, a tensão poética tenderia a se perder. Quanto aos temas, acho que o erotismo constitui uma matéria sempre presente na história da poesia, e não há nisso novidade. A Nova Inglaterra aparece muitas vezes porque a minha história pessoal foi muito marcada por experiências naquela parte dos EUA, e volta mesmo a reaparecer nesse novo conjunto, ainda inédito, que antes mencionei (risos...). Mas não se trata de uma obsessão, pois outras paisagens se cruzam igualmente nessa poética.

Polígrafo, você também escreve narrativas ficcionais e ensaios críticos e teóricos. *Peixe Morto* (Autêntica, 2008) abrange outros gêneros, como a carta, o diário, o relato de viagem e a narrativa policial, corroborando a perspectiva de que o romance, nos termos de Mikhail Bakhtin, é um gênero em devir, dotado de uma plasticidade que o revitaliza continuamente. Você poderia comentar as opções formais e temáticas que norteiam sua prosa?

A minha última coleção de poemas publicada em livro é de 2005, ainda que eu tenha feito um conjunto de poemas no twitter, entre 2011 e 2012. É que, desde aquele momento, investi mais na prosa. E, portanto, hoje, se vocês me perguntam qual é a minha escrita de eleição, eu diria que é o romance. Acabei de dizer que tenho um livro inédito de poemas, e pareceria uma contradição, diante desse fato, dizer que prefiro o romance. Mas é fato. Como é também fato que terminei agora em 2017 um novo romance de crime, na esteira do *Peixe morto*, que está em busca de editor. O romance encarna o grande gênero literário dos últimos duzentos anos, e continua sempre vivo.

Nesse sentido, entendo que o escritor por excelência, ainda nesse nosso tempo, é o romancista. Ser reconhecido como romancista é algo espetacular. O poeta dá ao leitor a possibilidade do autoconhecimento, mas o romancista dá ao mesmo leitor a possibilidade de conhecer o mundo e a infinita variedade de pessoas do mundo através da imaginação. Daí advém a largueza da sua empreitada. Em todos os sentidos, prosa e poesia se complementam, mas me encanta mais nesse momento o largo horizonte do romance. Como diz Vargas Llosa, seguindo Isaiah Berlin, o romance dá a ver a própria condição humana. Essa capacidade do gênero de sobreviver a tudo se deve muito à sua adaptabilidade constitutiva, como aponta Bakhtin, e que vocês bem lembraram. Por isso tudo cabe no romance, e a minha escrita ficcional evolui consciente dessa possibilidade do gênero. Escolhi para mim um subgênero específico, a história de crime, por gosto pessoal, mas igualmente porque conjugação de conhecimento e entretenimento que somente o romance de crime possibilita falta muito à literatura brasileira, e portanto há aqui um veio enorme da invenção a ser explorado.

Quanto ao ensaio, trata-se antes de tudo de uma tarefa acadêmica, mas que nem por isso me dá menos prazer. Estou agora às voltas com a escrita de um longo ensaio teórico-crítico sobre as relações entre literatura e economia, com foco nos anos iniciais da República no Brasil. Investigar um tema cultural traz também muito prazer ao escritor.

Em “A poesia quer subir”, poema 4 de *Redondilhas roubadas*, a voz poética afirma que “Só mesmo o barro do mundo/faz pra poesia uma casa;/o sentido mais profundo/nasce da matéria rasa”. Em que medida esses versos dizem das relações que você procura estabelecer entre significante e significado ao longo de seu processo criativo?

Menos do que as questões do signo, penso que aqueles versos falam mais propriamente do fato de que, a meu ver, o sublime em poesia não é um dado, mas uma meta a ser alcançada através de um exercício de ascese, uma escada, no sentido platônico do termo. O conjunto das *Redondilhas* foi construído nessa perspectiva. De um patamar aparentemente alto no começo, o conjunto propõe um mergulho na “matéria rasa” (o que - vocês têm razão - se expressa por um retorno ao momento

constitutivo da significação, e portanto a uma atenção ao significante ainda não atrelado a um signo codificado), um retorno à linguagem comum, para daí subir essa escada que, no horizonte, busca novamente um patamar alto. Se eu puder apontar um poeta brasileiro que faz esse exercício de maneira magistral, citaria Bruno Tolentino. Paralelamente, eu não sou um poeta do significante, no sentido “Manoel de Barros” do termo. Quando praticada de maneira recorrente, acho a metalinguagem uma chatice, uma chatice modernista que se revela falso brilhante, e que não tem, a meu ver, qualquer serventia literária.

Em sua trajetória literária, você acumula uma significativa produção poética, reunida em *No verso dessa canoa*, e é um dos vencedores do Prêmio Petrobrás Cultural 2007 na categoria Literatura, com o romance *Peixe morto*. No prólogo de *No verso dessa canoa* você afirma que sua obra teve largos intervalos de interrupção, sucessivas retomadas e reescritas, marchas, contramarchas e um nítido esforço de recriação sintática. Como você define sua trajetória literária? Houve um momento inaugural ou o caminho se fez gradualmente? E nessa trajetória, como você avalia a recepção de sua obra?

Eu comecei aos dezoito anos escrevendo poesia. Tentei a prosa de ficção, mas, no começo, não encontrei a forma. Ao longo dos meus vinte anos, na década de 1980, publiquei coisas esparsas, que foram reunidas na virada dos trinta anos em um duplo volume, intitulado *Lírica seca/Contra-regra do jogo*, publicado em 1992. Ali ficaram as gavetas da juventude, mas já se via também o interesse na retomada criativa das formas da tradição. Ao longo dos anos 1990, trabalhei com as coleções que acabaram reunidas em *No verso dessa canoa*, já em 2005. Dos quatro livros ali constantes, os *Sonetos Eróticos* foram publicados na íntegra separadamente, em 1997, em edição artesanal de 150 exemplares assinados. As *Redondilhas* foram publicadas esparsamente, e uma delas chegou a ganhar um prêmio literário na Nova Inglaterra (olha ela aí...). O *Canto do Tordo* e a *Barca da Dúvida* permaneceram inéditos até 2005. Mas, desde o começo dos anos 2000, com quarenta anos de idade, me senti afinal compelido à prosa de ficção, que sempre fora meu objetivo. Quando a recolha de livros de poesia saiu em 2005, eu já estava em pleno trabalho da prosa de ficção, depois de ter publicado os ensaios críticos sobre o Charles Hartt, com a alegria de ver um deles premiado com o Jabuti em 2002. O grande crítico e professor Lino

RE-UNIR, v. 6, nº 1, p. 8-19, 2019.

Machado, lá do Espírito Santo, em conferência de apresentação de *No verso dessa canoa* feita à época do lançamento do livro, destacou que o sentido de fechamento de projeto daquele volume anunciava que outras formas deveriam estar para aparecer. Ele foi muito perspicaz na observação, porque eu já estava mesmo lutando para colocar de pé o meu primeiro romance. As primeiras páginas surgiram no ano 2000, quando eu ainda morava em Providence-RI, na Nova Inglaterra. Em 2004, transporte o enredo para a Belo Horizonte modernista e escrevi as primeiras vinte e cinco páginas, com elas encontrando o formato do livro. Mas as obrigações não me deixaram deslanchar. No final de 2006, uma chamada do programa Petrobras Cultural incluiu entre suas modalidades a escrita de romance. Para submeter um projeto, era necessário ter à mão vinte e cinco páginas de texto, e era exatamente o que eu tinha. Foi o empurrão que faltava, porque nada mais inspirador do que um *deadline*. Me candidatei e fui selecionado para escrever o *Peixe*, que foi terminado e publicado em 2008. Em 2009, o *Peixe* foi finalista do Prêmio São Paulo de Literatura, na categoria autor estreante, e recebeu umas poucas, mas boas, críticas. Entre 2009 e 2011, voltei ao ensaio crítico-históriográfico, com *Contradições da Modernidade*, que saiu em 2011 pela UNICAMP, mas já com a ideia de um novo romance na cabeça. Enquanto a ideia não se desenvolvia, praticava o pentâmetro-oitavo lá no twitter (<https://twitter.com/marcusvfreitas>). Em 2013, voltei à Nova Inglaterra como professor convidado da Universidade de Massachusetts, e pensei que no isolamento de Amherst eu terminaria o romance. Tremendo engano. Avancei, mas não terminei. Em compensação, ali nasceu o poema “Meditação sob o carvalho seco”, que integra e dá nome ao livro de poesia agora pronto e ainda inédito. Entre 2016 e 2017, pude finalmente terminar o romance e o conjunto de poemas, e ainda avançar na escrita de um conjunto de crônicas ficcionais, que começaram como uma brincadeira no Facebook mas ganharam corpo e autonomia, e estão quase prontas em formato de livro, intitulado *Notas de estação*. O ano de 2017 foi muito ruim em termos do mercado editorial, com as editoras recusando todo projeto novo. Vamos ver se no ano corrente de 2018 esse conjunto de inéditos encontra o caminho da prensa. Publicar é necessário para seguir escrevendo, senão a gente se prende na reescrita. Enquanto os livros não saem, tento finalizar o ensaio sobre literatura e economia. Preciso passar dele para retomar os romances de crime.

A minha obra (nem sei se se pode falar em “obra”, mas mais propriamente em

obras, uma vez que são produções variadas, cujo ciclo está longe de ser completado) tem tido aqui e ali boa acolhida, sobretudo com prêmios. Ter recebido um jabutizinho por um ensaio, e dois outros prêmios por um romance indica boa disposição crítica. Mas com certeza eu sou um autor até esse momento à margem de um sistema mais amplo de circulação da literatura. Não cabe a mim discutir os motivos ou fundamentos dessa posição. O que faço é seguir escrevendo, sempre em busca de leitores.

Além dos diálogos estabelecidos com Fernando Pessoa em “Na beira do rio Providence” (*Redondilhas roubadas*, 1993-1998; *Canto do tordo*, 1997-2003), Robert Frost em “Praia de grosso cascalho” (*Redondilhas roubadas*, 1993-1998) e Edgar Allan Poe em *Barca da dúvida* (2000-2001), você retoma “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, em “Canto do tordo” (*Canto do tordo*, 1997-2003). Com que outros autores você procura estabelecer interlocuções? Em que medida a docência e a atividade de pesquisa participam da organização dos diálogos que você busca instaurar com facetas da tradição literária?

O trabalho intelectual e acadêmico faz parte da minha trajetória de escritor, pois assim ganho a vida. Então me parece natural que as atividades ali desenvolvidas apareçam na minha escrita ficcional e poética, como componente do que sou. No entanto, faço um esforço constante para que essas matérias e sobretudo o seu estilo não se imponham à escrita literária, mesmo em relação aos diálogos com a tradição. O motivo principal dessa vigilância eu já expliquei anteriormente: entendo que metalinguagem é um desvio criativo que só serve para sugar a força do escritor. Dizendo de outra forma, meu leitor ideal, aquele que visualizo ao escrever, não é o teórico ou o crítico da literatura, ou pelo menos não quero escrever primordialmente para estes. Nesse sentido, meu herói é o Tzvetan Todorov de *A literatura em perigo*, que afirma preferir a literatura à crítica, porque, na contemporaneidade, a literatura fala a toda gente, e a crítica fala aos críticos.

Em *Barca da dúvida*, você visita o relato sobre Noé apresentando a personagem bíblica como inquieta e ciosa da “(...) saúde/do exercício da dúvida” em face de comandos que não sabe classificar como divinos ou diabólicos. Além de retomar uma passagem do Antigo Testamento pela chave paródica, o mini-épico é organizado em verso livre e dividido em doze seções. Tais escolhas temáticas

e formais parecem nos remeter a algumas das principais opções estéticas feitas por John Milton em *Paraíso perdido*. Haveria em *Barca da dúvida* um esforço voltado à promoção de diálogos entre uma memória de leitura e uma forma poética atualizada à concisão exigida pelo tempo presente?

A pergunta de vocês já contém a resposta. Sim, a atualização das formas poéticas em face do presente constitui o horizonte geral da minha poesia, assim como da minha prosa de ficção, e a *Barca* não ficaria fora dessa linha. Mas, se esse procedimento remete a Milton, trata-se de um acaso das relações entre o poeta e a tradição, pois eu não sou um leitor de Milton. Não possuo mais do que a notícia escolar do poeta inglês, o qual, na loteria da nossa vida de leitor, não frequentou até hoje a minha cabeceira. A partir da sugestão de vocês, vou voltar a ele com a devida atenção. Mas essas relações não são improváveis de existir, mesmo que eu não seja um leitor miltoniano, como não sou um leitor de tanta gente maravilhosa que o acaso do percurso não trouxe à minha mesa. Se nunca fui leitor de Milton, por outro lado li muito Coleridge, muito Frost, muito Pessoa, entre outros, e aquelas linhas de força atravessam esses poetas.

Entre os anos de 2010 e 2012, você se valeu dos limites de espaço estabelecidos pelo *Twitter* para, nesta rede social, desenvolver uma forma fixa: o pentâmetro oitavo. Após as experiências de construção de versos restritos a cento e quarenta caracteres e de rápido retorno dado pelo leitor no ambiente virtual, ocorreram mudanças em seu processo criativo? Por que esse trabalho foi interrompido? De modo geral, como você analisa o engajamento de escritores contemporâneos em redes sociais?

Já mencionei esse trabalho, do qual gosto muito. Não tinha na memória que cobrisse tantos anos assim, lembrava mais do momento de 2011 e 2012. Como eu gosto de formas fixas, porque elas são exigentes, criei no *Twitter* uma estrutura, o pentâmetro oitavo, que se constitui de um conjunto de oito versos em redondilha menor, com uma separação central, uma espécie de cesura, marcada por um sinal de dois pontos que transforma o conjunto em duas quadras colocadas em diálogo. A separação entre os versos é feita por barras transversais, para economizar caracteres,

uma vez que o uso de vírgula ou ponto exige dois caracteres, e a barra apenas um. A forma é muito adequada para cobrir os 140 caracteres, e possibilita um raciocínio do tipo dispersão e recolhimento, ou de diálogo, no qual a primeira quadra constitui a proposição e a segunda a resposta. A luta é para tentar fazer que o poema tenha ao menos 138 caracteres, e que, nos melhores casos, atinja os 140 certinhos. Há um ou outro com 135 ou 136, mas são poucos, e há muitos com a marca de 140, ou seja formalmente perfeitos. Se o leitor vai ao começo da série, encontra lá os primeiros três ou quatro pentâmetros, que são metapoéticos (ali eles eram necessários, pois a forma é específica), e depois vai surgindo uma história, um vai-e-vem do eu-lírico, historieta na qual uma índia da tribo “twitter” sempre aparece. Ao todo são um pouco mais de setenta poemas. Por que parei de fazer? Talvez porque o procedimento ficou muito repetitivo para mim. Ainda assim, considero o conjunto muito bom e um exercício sensacional. Acho que minha poesia não mudou com os tweets, mas se reafirmou. Uma hora dessas tenho de verter a série para o livro, colocá-la no papel. As redes são lugares bons para o exercício, mas há que saber o limite, pois senão você fica preso em uma malha de poucos leitores, pensando que são muitos. O livro, o verso ou o romance pode nascer no blog ou no Facebook, mas precisa sair de lá se quiser alcançar mais leitores.

Como você experimenta o ato de recitar? Recitar, em sala de aula e fora dela, é recriar?

Eu fui ator durante muitos anos. Falar poesia sempre foi para mim um prazer, além de ser um instrumento muito importante no ensino de literatura, pois ouvir um poema ajuda muito a compreender o seu espectro de sentidos. Não diria que é recriar, mas sim dar ao poema a sua leitura básica, o solo de onde se pode começar a análise e a interpretação.

Diante do panorama da literatura brasileira atual, o que você vê? Que autores você tem lido? Gostaríamos que comentasse sobre suas principais inquietações e estímulos em face da produção literária brasileira contemporânea.

Olha, sem mencionar as tarefas acadêmicas, que obrigam à leitura de muita coisa, desde os ótimos Paulo Leminski e Orides Fontela até coisas boas e más de menos destaque, o que mais leio da poesia brasileira atual são alguns autores que, entendendo eu, tornar-se-ão clássicos mais cedo ou mais tarde, ainda que o atual sistema literário não lhes dê muita bola: Bruno Tolentino, Alberto da Cunha Melo, Ivan Junqueira, Alexei Bueno. Gosto muito também de Fernando Paixão, Adriano Spínola, Cláudio Murilo Leal e Armando Freitas Filho. Os últimos dez anos têm sido a década das escritoras, sobretudo na poesia, mas é preciso ainda esperar que a poeira se assente para saber quem fica. Não há como não apostar que Ana Martins Marques veio para ficar.

Em termos de prosa contemporânea, continuo considerando Domingos Pellegrini um dos maiores romancistas brasileiros de qualquer época. Marçal Aquino, Daniel Galera e Carola Saavedra frequentam a minha cabeceira, e são muito bem vindos, ao lado de Philip Roth, Vargas Llosa, Andrea Camilleri, Lídia Jorge, Haruki Murakami, para citar alguns dos meus contemporâneos favoritos. Minha inquietação maior é o fato de que a literatura brasileira ainda não se livrou da obsessão sociológica que Silvio Romero lhe impôs ao reclamar da ausência de cor local nos textos Machado. O piparote do bruxo não foi suficiente para espantar os sociólogos de plantão.

Quais os principais desafios para a edição de novos escritores no Brasil de hoje?

O principal é o desafio circular de sempre: a editora quer lançar um *best seller*, pois afinal o lucro é legítimo e ela precisa vender livros para sobreviver; para encontrar um *best seller*, precisa apostar em alguém, pois os escritores famosos já têm editores, e o sonho editorial é o de encontrar o seu autor famoso antes que outro o encontre; mas, como apostar em alguém que ainda não é um *best seller*, pois ninguém o conhece? E assim gira a roda... Somos todos - escritores, editores, leitores e livreiros - tolhidos pela existência de um público leitor muito pequeno, que obriga as editoras a restringir as apostas, e nessa ordem de coisas o escritor novo fica em apuros, assim como muitos já calejados (risos). Somente o aumento do público leitor pode abrir mais portas para novos escritores e novas apostas.

Atualmente, no Brasil e no exterior, vivemos a ascensão de uma onda

reacionária que traz em si matizes racistas, fascistas, misóginos e homofóbicos. Gostaríamos que você nos ajudasse a compreender: onde estava guardada tanta monstruosidade? Houve um ponto ou marco crucial para a detonação de uma circunstância como esta que vivemos hoje? O que podemos esperar como coda do atual estágio da humanidade?

Sobre os rumos da humanidade não me atrevo a palpitar. Mal dou conta do meu jardim. Tentando responder à pergunta, penso que as jornadas de 2013 no Brasil, até aqui muito mal analisadas, pelo fato de que elas são encobertas pelo véu ideológico de um cabo de guerra, podem ser consideradas um ponto importante para a compreensão de algumas mudanças importantes no nosso cenário. Esse cenário, que é visto pela maioria como a ascensão de uma onda reacionária, parece-me ser realmente menos espectral do que aparenta. Entendo que houve em todo o mundo, desde os anos 1960, uma hegemonia cultural do discurso de esquerda, mas que a direita mais cínica, atrabiliária e tosca aprendeu a usar e decidiu manipular as mesmas armas midiáticas, o que tomou ares de onda. O mundo não está mais reacionário do que antes, apenas a propriedade midiática da esquerda tem sido colocada em xeque com o uso das suas mesmas armas populistas, e isso gera um sentimento de desconforto por parte do discurso hegemônico. Note-se, por exemplo, o fato de que o conceito de “pós-verdade”, tão apropriado para descrever a ascensão de um Trump, possui sua origem na filosofia anti-humanista e desconstrucionista pós-moderna, de Foucault a Derrida. Quando Derrida diz que a língua não remete ao mundo, e sim ao sistema da língua, ou seja que estamos num mundo de pura linguagem, ele está, sem prever, dando a um manipulador de linguagens como Trump a sua futura justificativa. Quando todos nós, na universidade, há três ou quatro décadas, passamos a usar aspas na palavra verdade – para assim desconstruí-la, como se essa negação da verdade fosse um ato político de resistência cultural contra o sistema do capital -, estávamos plantando a lógica das Fake News. O que espanta o *establishment* reacionário de esquerda, e aqui têm-se a novidade, é a audácia dos reacionários de direita em tomar-lhes a crias, as armas midiáticas populistas, e voltá-las contra a própria esquerda e o sistema cultural. Daí o sentimento de que se está diante de uma onda, mas acho que tudo isso é menor do que aparenta ser. Essa me parece ser uma guerra cultural que não diz respeito às necessidades da maioria das pessoas. Eu, como

liberal, e portanto alguém distante tanto de um lado quanto do outro desse cabo de guerra, não faço mais do que rir desses irmãos siameses, esquerda e direita, ambos reacionários, espelho uns dos outros. Para usar um exemplo distante de nós - e por ser distante pode servir de metáfora -, digo que os peruanos Ollanta Humala e Alberto Fujimori são o reflexo um do outro. Entre os dois, fico com o liberal Vargas Llosa, o maior escritor vivo, e um dos maiores de todos os tempos.

REFERÊNCIAS

- FREITAS, Marcus Vinicius de. *Contradições da Modernidade: o jornal Aurora Brasileira (1873-1875)*. 1. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.
- _____. *Peixe Morto*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. *No verso dessa canoa*. 1a. ed. Vitória, ES: Flor&cultura, 2005.
- _____. *Charles Frederick Hartt, um naturalista no império de Pedro II*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2002.
- _____. *Hartt: Expedições pelo Brasil Imperial (1865-78)*. 1. ed. São Paulo: Metalivros, 2001.
- _____. *Sonetos Eróticos*. 1. ed. Providence, RI: Edição do autor, 1997.
- _____. *Lírica Seca & Contra-Regra do Jogo*. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Cuatiara, 1993.

Los principales valores, reglas y dificultades respecto al uso morfosintáctico de la partícula *se* española: un abordaje desde la perspectiva de la gramática tradicional

The main values, rules and morphosynthetic uses of 'se' in Spanish: an approach from the perspective of traditional grammar

Elton Emanuel Brito Cavalcante¹

Resumen: El objeto de este trabajo es un sondeo lo más detallado posible de los principales usos, reglas y funciones morfosintácticas del vocablo español *SE*. Por ser uno de los más complejos del idioma suele generar desconciertos a la hora de escribir, sobre todo cuando quien lo hace es un extranjero que busca disertar correctamente en castellano. Las distintas variantes lingüísticas, ya sean las americanas o en España, multiplican las confusiones en lo tocante al tema, puesto que aunque haya un esfuerzo hercúleo de las academias de letras para unificar los usos gramaticales, la fuerza del hábito y las costumbres lugareñas tienden a ser en ciertos casos más poderosas que las tipificaciones de la gramática normativa, lo que, por supuesto, causa dificultades a los estudiantes a la hora de diferenciar cual variante debe o no ser utilizada. De ahí que la meta de este artículo es un intento de sintetizar tan árido asunto y, por consiguiente, ayudar a los que se encuentren en la situación susodicha.

Palabras clave: *Se*; pronombre; morfología; sintaxis.

Abstract: The object of this work is an investigation as detailed as possible of the main uses, rules, morphological and syntactic functions of the word “*se*” in Spanish. Because it is one of the most complex terms in the language, it often generates a lot of confusion when it comes to writing, especially when the person who is doing it is a foreigner who seeks to write correctly in Spanish. The different linguistic variants either in the Peninsula or in America multiply the confusions relating to this topic. Although there is a colossal effort of the Royal Academy to unify the grammatical uses, the strength of the habit and the local customs tend to be in certain cases more powerful than the rules of normative grammar, which, of course, causes insomnia to students. So, the goal of this article is an attempt to understand in a synthetic and simple way the topic and maybe help didactically to those who are in such a situation.

Keywords: *Se*; pronoun; morphology; syntax.

Introducción

Uno de los áridos temas de la gramática española es, sin lugar a duda, el uso de la partícula *SE*. Como existe gran diversidad lingüística en tal idioma, se puede decir que entre los propios nativos no hay consenso de cómo utilizarla. Cuando los extranjeros intentan escribirla, sufren a causa del grado de dificultad que se les presenta. Hay excelentes gramáticos que buscan mitigar el problema, pero solamente con muchísimo esfuerzo, y una miríada de ejercicios uno logra concatenar los múltiples tópicos involucrados en dicho tema. Así que, basándose en algunos de los principales teóricos de la lengua española, se busca aquí hacer un cuadro sinóptico sobre el uso del *SE* con el propósito de mermar las dificultades de los estudiantes del español como lengua extranjera.

¹ Professor de Gramática y Literatura de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR).

Este trabajo, por lo tanto, no trae un concepto nuevo respecto a los aspectos gramaticales estudiados, sino una sistematización para mejor aclararlos. Así, las preguntas primordiales referentes al objeto de estudio son las siguientes: ¿Cuáles son los valores, funciones morfológicas y sintácticas del *se* en español? ¿Cómo utilizarlo correctamente, según la gramática normativa? Para responderlas se basó el autor, como ya dicho arriba, en distinguidos gramáticos actuales y de antaño, no obstante el gran referencial sea la *Nueva Gramática de la lengua española de la RAE*, puesto que se entiende ser esta en el momento la brújula que uno debe usar al tratar temas gramaticales castellanos. Respecto a la organización lógica del artículo, se hará aquí en un primer momento un estudio panorámico de los principales elementos morfológicos y sintácticos útiles al entendimiento de los usos del *SE*; tras ello, se darán en fin las reglas y las excepciones de tales usos.

Una panorámica morfosintáctica sobre el *SE*

Se pueden analizar las palabras desde muchas perspectivas, pero por ahora importan apenas dos de ellas: la sintáctica y la concerniente a las clases gramaticales, cuyo objeto consiste en clasificar las palabras en lo tocante a sus conceptos y funciones. Conforme al DRAE (1995), se define *clase* como el “orden en que, con arreglo a determinadas condiciones o calidades, se consideran comprendidas diferentes personas o cosas”. Así, si alguien necesitara ordenar sus ropas en el ropero podría hacerlo, por ejemplo, según la función de las prendas, por lo que en cada cajón quedarían solo las vestimentas que tuvieran funciones idénticas: en un compartimiento solo las camisas, en otro los calcetines, etc. En consecuencia, cada gaveta contendría una clase distinta de ropa. Lo mismo se busca hacer con las palabras, es decir, clasificarlas por afinidades o significados parecidos, funciones sintácticas, sonidos, formación, etc.

En la oración *María comió plátanos maduros y botó las cáscaras*, hay ocho palabras de entre las cuales tres son sustantivos (*María, plátanos, cáscaras*), dos son verbos (*comió, botó*), una es adjetivo (*maduros*) y, al fin, hay una conjunción simple (*y*), que no significa nada en términos semánticos, pero posee la función de unir palabras u oraciones. De esta forma, hay en el ejemplo cuatro clases de palabras en cuanto a su función morfosintáctica. Dicho eso, se puede definir *clases gramaticales* como “los paradigmas (con el sentido de series o repertorios) que estas

forman en función de sus propiedades combinatorias” (RAE 2010, p. 10). Pozo y Pozo (1948) suele clasificarlas en diez, sin embargo, conforme a RAE, hay apenas nueve: “En la actualidad se suelen reconocer entre las clases sintácticas de palabras el artículo, el sustantivo, el adjetivo, el pronombre, el verbo, el adverbio, la preposición, la conjunción y la interjección” (2010, p. 11). En general el vocablo *SE* pertenece a la clase de los pronombres, con todo hay situaciones en las que se ha convenido llamarlo sintácticamente de *marca*, *partícula* o *índice*, como si a él se le atribuyera solo el nombre de su valor sintáctico, sin especificarse a que clase gramatical corresponde, es decir, es como si no perteneciera de hecho a ninguna clasificación morfológica. El DRAE le da dos acepciones a tal palabra:

Forma reflexiva del pronombre personal de tercera persona. Usado en dativo y acusativo en ambos géneros y números y no admite preposición. Puede usarse proclítico o enclítico. Sirve además para formar oraciones impersonales y de pasiva. 2. Dativo masculino o femenino de singular o plural del pronombre de tercera persona en combinación con el acusativo lo, la, etc. (DRAE, 1995).

A su vez, para el Diccionario Panhispánico de Dudas, el *SE* es “palabra tónica invariable, que debe escribirse sin tilde, a diferencia de la forma tónica *sé*, que corresponde a la primera persona del singular del presente de indicativo de *saber* y a la segunda persona del singular imperativo” (DPD, 2005). Se aclararán adelante algunos de esos conceptos, pero uno de ellos hay de señalar pronto, el de *pronombre*. Este, en español, tiene *únicamente* la función de sustituir el nombre a que se refiere. De entre los varios tipos de pronombres los que aquí interesan son los personales, que de acuerdo a Pozo y Pozo (1948, p. 41) se definen como “los que designan las personas gramaticales, poniéndose en lugar de nombres de personas o cosas personificadas”. Por tanto, el *SE* es comúnmente un *pronombre personal*. Así que en la oración *Mi perro es muy juguetón y lo quiero mucho*, el *lo* allí es pronombre personal, el cual además de sustituir morfológicamente el sustantivo *perro* tiene asimismo la función sintáctica de objeto directo.

Otro punto importante es el de la distinción entre *SI* (conjunción condicional) y el *SE* (pronombre). Las conjunciones unen proposiciones dentro de la oración o, también, ligan oraciones entre sí. En *Marta tiene un coche, pero no lo maneja*, hay una oración compuesta por dos proposiciones: *Marta tiene un coche/ No lo maneja*, las cuales poseen como nexo la conjunción adversativa *pero*. En el caso de la

conjunción *Si*, su función es la de indicar una condición: *El chico aprobará si estudiar bien*. Ahora bien, en la frase *El curso se impartirá siempre que se inscriba el cupo mínimo de personas*, las dos palabras subrayadas poseen el mismo objetivo de las conjunciones simples, por lo que se las conoce como *locuciones conjuntivas*. Sin embargo, si uno quisiera sustituirlas por el *Si* condicional tendría que adaptar la oración: *El curso se impartirá si se inscribe el cupo mínimo de personas*, donde *Si* es la conjunción condicional y el segundo *SE* es pronombre personal con el valor sintáctico de pasiva refleja, de modo que la oración podría ser dicha de otra manera: *El curso se impartirá si fuere inscrito el cupo mínimo de personas*. Por consiguiente, construcciones como estas son válidas.

Respecto a la sintaxis, la clasificación de las palabras se basa no propiamente en los significados que poseen, sino en la función lógico-discursiva ejercida en la oración. En *El viejo hortelano se lavó las manos*, hay dos partes bien definidas, el sujeto y el predicado. El primero es *El viejo hortelano*, en tanto que el segundo es *se lavó las manos*. En este tipo de análisis lo que se requiere es la relación lógica entre el ser de quien se habla y la información que se le atribuye. No obstante, dentro del sujeto y del predicado hay partes menores. En la oración referida, el sujeto se forma de tres palabras a saber: el núcleo del sujeto (*viejo*), el determinante (*el*) y el complemento (*hortelano*) Por su turno, el predicado (la información sobre el sujeto) es *se lavó las manos*, y en él existen varias palabras de entre las cuales el verbo *recogió* es la más destacada, si bien necesite de dos complementos para que la oración esté completa. Si se pregunta ¿Qué fue lavado por el viejo hortelano? La respuesta es *las manos*. Pero si se mira con atención se notará que el *viejo hortelano* se lavó, en el fondo, a sí mismo, es decir, se lavó sus propias manos. Por supuesto, la palabra *manos* es la primera en recibir la acción verbal, por lo tanto es el objeto directo, mientras que el vocablo *SE* sustituye la persona o cosa donde recayó la acción final de *lavar*, de ahí que su función es la de objeto indirecto. La oración podría ser dicha de otra forma: *El viejo hortelano se lavó las manos a él/sí mismo*. Si el *SE* no se refiriera al sujeto, la oración podría quedarse así: *El viejo hortelano lavó las manos a Pedro*, donde el sujeto y el objeto directo serían *el viejo hortelano* y *las manos* respectivamente, pero el objeto indirecto cambiara pasando ahora a ser *a Pedro*.

Dicho eso, hay que hacer un recorrido sobre los *complementos*. La RAE (2010) clasifica el *SE* como *argumental* o *no argumental* a depender del empleo que ejerce en la oración. La posibilidad de emplearse dicho pronombre, sea como objeto directo e indirecto o, a veces, simplemente no atribuyéndole función sintáctica, es lo que la RAE denomina de funciones argumentales y no argumentales. Por lo tanto, *argumental* es cuando el *SE* posee el valor sintáctico de objeto directo o indirecto, habiendo de actuar como receptáculo de la acción hecha por el agente verbal. No obstante, puede ocurrir que el *SE* aparezca sin empleo sintáctico, en este caso se dice que es *no argumental*, es lo que atestigua López (2016, p. 01) al afirmar que “la forma *se* es el pronombre reflexivo de tercera persona, singular o plural, con caso acusativo o dativo; sin embargo, su uso no es siempre propiamente reflexivo, ya que puede tener distintos valores en un amplio número de construcciones”. Ejemplo de ello está en *El niño se bebió todo el jugo*, pues ahí el *SE* no sustituye a nada, quedándole apenas el valor enfático, así que se puede descartarlo sin pérdida del sentido original de la oración. Es justo aquí donde residen los problemas, pues muchas veces el *SE* aparece pero no tiene el rol explícito de pronombre, por lo tanto, no reemplazará claramente a un nombre que esté en la función de complemento directo o indirecto. En suma, cuanto al valor sintáctico el *SE*, que será desmenuzado a partir del capítulo segundo, queda dividido en dos grandes tipos de acuerdo a la tabla abajo:

ESQUEMA VALORES DEL SE					
Sin función sintáctica (no argumental)			Con función sintáctica de CD o CI (argumental)		
En verbos pronominales	Pasiva refleja o de impersonal		Dativo de interés	Reflexivo	Sustituto de le-les (CI)
				Reflexivo causativo	
-----	Impersonal	Impersonal	-----		
	Medias				

Fuente: adaptado de http://www.iesseneca.net/iesseneca/IMG/pdf/gramatica-1-tipos_de_se.pdf

Analizados los conceptos morfológicos y sintácticos en los cuales se puede clasificar la palabra *SE*, hay ahora que averiguar los tipos de oraciones que suelen contenerlos. Ante todo, se debe comprender bien la oración respecto a la relación entre el sujeto, el verbo y sus complementos. Toda oración ostenta un verbo (simple o compuesto, locución o perífrasis verbal), pero no siempre hay sujetos o complementos. La correlación entre el sujeto y el verbo es la que define si las oraciones se encuadran en personales o impersonales. Las primeras poseen un sujeto explícito o tácito, mientras las segundas no. En *El perro se despertó* hay un verbo (*despertar*) y algo o alguien que se despertó (*el perro*). Por tanto, tal verbo no

podrá prescindir del sujeto. La oración es personal, y se le llama así porque hay una “persona” (1ª, 2ª o 3ª del singular o plural) identificable que es el sujeto del mensaje verbal. Al contrario, en la oración *Nieva bastante hoy* consta claramente una acción (*nevar*), pero no existe ninguna palabra en la frase representante del sujeto (agente o paciente), aunque quede evidente que *algo* es responsable por dicha acción. Este es el ejemplo clásico de las oraciones impersonales, sin embargo existen unos cuantos tipos más de impersonales, lo que se verá a su tiempo.

Tampoco se debe confundir *sujeto* con *agente* de la acción verbal, porque es común haber un sujeto que, en verdad, no es el responsable por la acción. Así, se pueden describir dos tipos de sujetos referentes a la acción verbal: el sujeto agente y el paciente. El primero es el que practica de hecho la acción verbal; mientras que el paciente apenas recibe o sufre la acción practicada por alguien o algo. En *María se comió un pastel* el sujeto y el agente verbal se confunden. De ahí que si se pregunta ¿Quién o qué comió un pastel? y ¿Quién practicó la acción de comer un pastel?, la respuesta para ambas será *María*. Ahora bien, si se dice *Un pastel fue comido por María*, el verbo ahora es en verdad una locución *fue comido* y el sujeto no es *María*, sino *un pastel*. Entonces las preguntas quedarían así: ¿Qué fue comido por María? y ¿Quién o qué practicó la acción de comer un pastel? *Un pastel* y *María* serán las respectivas respuestas. Por tanto, el sujeto paciente *Un pastel* sería distinto del verdadero agente de la acción de comer, o sea, *María*.

Hasta el momento se vio la relación del sujeto con su verbo, ahora lo que importa es la del verbo con sus complementos objetos, es decir, la transitividad verbal. En cuanto a esta, los verbos se clasifican en intransitivos, transitivos y copulativos. Los *intransitivos* no necesitan de un objeto sobre el cual recaiga la acción, o sea, el verbo consigue informar algo de manera completa y clara sobre su sujeto sin necesitar de añadiduras. Cuando se pregunta ¿*Dónde está Juan?*, si la respuesta fuera por ejemplo *murió*, esta simple palabra ya le daría una predicación completa respecto a *Juan*. En este caso se dice que el verbo es intransitivo, por cuanto el sujeto agente (*Juan*) practicó una acción (*murió*) que por sí sola ya transmite una información completa sobre el sujeto. Por consiguiente, si se pregunta de qué él se murió, todas las explicaciones que se le den al verbo *morir* serán complementarias. Así, en *Juan murió ayer de tos en su habitación*, *ayer* representa

el tiempo cronológico; *de tos*, la causa; y *en su habitación*, el dónde. Tales informaciones son importantes, pero no son esenciales al sentido de la oración.

Ahora bien, si se dice *Juan comió...* quedaría en cualquiera la duda: ¿Qué comió Juan? Eso pasa porque el verbo *comió* necesita de una persona o cosa sobre la cual desembocar la acción, pues quien *come*, come alguna cosa. Los verbos *transitivos* necesitan un complemento, porque solos no logran darle al sujeto un mensaje completo. En *Juan comió un pastel*, el verbo *comió* requiere el complemento *un pastel* para proporcionarle una información completa referente al sujeto *Juan*. Entonces, hay alguien que *comió* y algo que *fue comido*. Es decir, hay un sujeto agente de la acción verbal y un objeto receptor de tal acción. Por lo tanto, los verbos *morir* y *comer* en estos casos son ejemplos sencillos de intransitivos y transitivos respectivamente. Queda aún por analizar los *copulativos*, cuya función es la de unir el sujeto a su atributo o calidad. Así, en *Livia es guapa*, el sujeto *Livia* recibe una calidad (*guapa*) y entrambos hay un verbo, que necesita del complemento por no poseer sentido completo. Con todo, dicho complemento (*guapa*) no es un objeto sino el estado en el que el sujeto se encuentra en dado instante.

Conocidas las nociones de sujeto agente y paciente, de complementos verbales directos e indirectos, se tratará en seguida de lo que significa voz verbal y cuáles sus funciones, solo así se tendrá los elementos suficientes para utilizarse correctamente la partícula *SE*. Voces verbales son “formas distintas que adopta la acción verbal, según parte de su agente o de su objeto: activa la primera, y pasiva la segunda” (Seco 1975, p. 81). Según él, las pasivas se dividirían en perifrásticas, reflejas, reflexivas y recíprocas. Nótese que el autor divide a grueso modo dos tipos generales de voces, no más. Pero la RAE (2010) afirma haber tres: activa, pasiva y media. Los gramáticos discrepan de esta clasificación, por ello para fines didácticos se clasificará aquí la voz de la siguiente forma: activa, pasiva, reflexiva, recíproca y media. Cuando el sujeto agente es distinto del objeto, se suele decir estar el verbo en *la voz activa*. En *Pedro comió una rebanada de pan*, el agente de la acción (*Pedro*) y el objeto que la sufrió (*una rebanada de pan*) son distintos. Por lo mismo, el verbo se encuentra en la voz activa porque la acción parte del sujeto agente y se concluye en el objeto. Al contrario, cuando el sujeto no es el que practica la acción, se halla el verbo en la *voz pasiva*, tal como en *Una rebanada de pan fue comida por*

Pedro. Aquí el sujeto paciente es *una rebanada de pan*, y el verdadero agente de la acción es ahora el complemento *por Pedro*. No obstante, hay casos en que el sujeto agente practica una acción que se vuelve sobre él propio, en tales situaciones el verbo queda en la *voz reflexiva*. Básicamente hay dos tipos de verbos reflexivos: los propiamente reflexivos y los recíprocos. En *María se peinaba*, *María* es a la vez el sujeto y la agente de la acción, pues el acto de peinarse se vuelve a la mismísima *María*. Ahora bien, respecto a la *voz recíproca*, se la comprende por dos o más seres que practican la acción el uno sobre el otro simultáneamente, como en *María y Juana se besaron*. Al fin, por lo que toca a la *voz media*, es un mixto de voz activa y pasiva. En la oración *La puerta no cierra bien*, el sujeto es *la puerta*, pero no hay allí el agente de la acción de cerrar aunque el verbo esté en la activa. En la siguiente tabla se hace un resumen de lo que se planteó sobre la voz verbal:

VOZ: RELACIÓN ENTRE EL VERBO, SUJETO Y OBJETOS.	
TIPOS:	
Activa: sujeto igual al agente de la acción	
Pasiva: sujeto diferente del agente de la acción	
Reflexiva: la acción es practicada por el sujeto agente pero se le vuelve a él.	
Recíproca: dos o más seres practican la acción los unos sobre los otros simultáneamente	
Media: en el sujeto queda la acción del verbo activo, pero el agente no aparece	

Fuente: el autor

En suma, la partícula *SE* sintáctica y morfológicamente puede tener varias funciones, cada cual con sus idiosincrasias conforme al siguiente cuadro:

VALORES Y FUNCIONES MORFOSINTACTICOS DEL SE					
Tipo de oración	Ejemplo de oración	Valor del SE	Función sintáctica	Función morfológica	Cuando usar
Reflexiva	<i>Jaime se lava</i> <i>Jaime se lava las manos</i>	Marca de reflexividad	OD OI	Pronombre	Cuando el sujeto coincide con el complemento
Reflexivo Causativo	Mi hijo se ha hecho el carné de identidad	Reflexivo	Similar al la de OD/OI	"Falso" pronombre	Idéntico al <i>SE</i> reflexivo, pero el sujeto no es el agente directo de la acción, sino un otro ser que ordena que la acción ocurra
Recíproca	<i>Pedro y María se escribieron ayer;</i> <i>Pedro y María se escribieron cartas</i>	Marca de reciprocidad	OD OI	Pronombre	Cuando los elementos del sujeto hacen acciones que recaen sobre los otros componentes del mismo sujeto
Media	Se secó al sol	Marca de voz media	----	"Falso" pronombre	La acción ocurre en el interior del sujeto
Pasiva refleja	<i>Se metieron dos goles;</i> <i>Se metió un gol</i>	Marca de pasiva refleja	----	"Falso" pronombre	Cuando lo que importa es la acción y no su agente. Verbo en voz activa + <i>SE</i>
Con dativo de Interés	Mi hijo se ha comido todo	Marca de dativo de interés	Similar al OI	"Falso" pronombre	Sirve solo para enfatizar. <i>Se</i> puede excluirlo que no cambia el sentido a la oración.
Con variante de LE/LES	<i>Pedro escribió un mensaje a su mamá</i> <i>Pedro se la escribió</i>	Marca de dativo sustituto formal le/les	OI	Pronombre	Cuando se pronominalizan a la vez el CD y el CI
Con verbo pronominal propios o no	Él se quejó de ti	Marca de tercera persona de verbos pronominales.	----	"Falso" pronombre	Se conjugan los verbos siempre con pronombres. Rigen complemento de régimen
Impersonal con SE + A	<i>Se saludó a los dos maestros</i> <i>Se les saludó</i>	Marca de impersonalidad	----	"Falso" pronombre	cuando el sujeto paciente de la pasiva refleja impersonal es nombre de persona
Impersonal plural reflexiva con SE	<i>Se rieron de él</i>	Marca de impersonalidad	----	"Falso" pronombre	<i>SE</i> + Verbo en tercera persona plural y complemento de régimen
Impersonal refleja o impersonal con SE	<i>Se vive bien aquí</i>	Marca de impersonalidad	Rasgos similares al del sujeto, pero no es sujeto	Pronombre (proclítico o enclítico)	Con verbos intransitivos (o que actúan como tal) en la tercera persona singular + <i>SE</i>
Con SE + leísmo	Al perro se le ve nervioso	----	OD/OI	Pronombre	Cuando el leísmo (solo masculino) se da en oraciones impersonales con <i>SE</i>

Fuente: Justo Fernández López, disponible en <http://hispanoteca.eu/gram> (adaptado)

Se verán a continuación tales funciones detalladamente.

El SE en las oraciones reflexivas

Según Revilla (1980) una oración reflexiva es la que consta de tres elementos básicos: a) sujeto agente y paciente a la vez; b) verbo activo; c) el pronombre reflexivo. A su vez, la RAE define los reflexivos como

pronombres personales que requieren un antecedente en su propia oración, aunque puede situarse de manera más restringida en otros entornos [...]. Así, en *Yo me conozco bien*, el sujeto de la oración es reflexivo porque hace referencia a la misma persona que el sujeto de la oración (yo), que es antecedente (RAE, 2010, p. 305).

Por otras palabras, el agente de la acción verbal y el objeto que la sufre son los mismos. La acción sale del agente y retorna a él: *Yo me conozco bien; Tú te conoces bien; Él se conoce bien; Nosotros nos conocemos bien; Vosotros os conocéis bien; Ellos se conocen bien*. Como se vio, el pronombre reflexivo puede ser el me, te, se, nos, os, cada cual sustituyendo al sujeto y actuando como objeto directo o indirecto. En la tabla abajo, hay los pronombres reflexivos en español:

Función	Sujeto	Complemento Directo	Complemento Indirecto	Comp. Preposicional
1ª persona	Yo		Me	mí – conmigo
	Nosotros/as		Nos	Nosotros/as
2ª persona	Tú		Te	ti – contigo
	Vosotros/as		Os	Vosotros/as
3ª persona	él, ella	lo, la	Le/se	él, ella, ello, sí, consigo
	ellos, ellas	los, las	Les/se	ellos, ellas, sí, consigo

Fuente: http://www.auladiez.com/fichas/12_pronombres_1.php (ADAPTADO).

Según la tabla, el SE reflexivo pertenece a la clase gramatical de los pronombres de tercera persona (singular y plural) y puede tener la función de objeto directo o indirecto. Para la RAE (2005), es morfológicamente pronombre en la mayoría de los casos, es decir, tienen como función sustituir a algo o alguien. En la oración *Pedro vio a su tía, pero él no habló con ella* las palabras *él* y *ella* son pronombres porque sustituyen a las palabras *Pedro* y *tía*, respectivamente. Ya en *María se vio en el espejo*, el verbo es *ver*, y *María* es el sujeto agente, pero la acción practicada por *María* no recayó sobre otra cosa o persona, sino sobre sí misma. Así,

el pronombre *SE* de alguna forma sustituye a María, y la frase tiene el siguiente significado: *María vio a María en el espejo*. Para evitarse la repetición innecesaria de la palabra *María* se puede usar tres maneras: a) *María se vio en el espejo*; b) *María vio a sí misma en el espejo*; c) *María se vio a sí misma en el espejo*. En todo caso, hubo una acción refleja, es decir, el sujeto agente practicó una acción que se volvió a él mismo. Por consiguiente, *SE* allí es pronombre en términos morfológicos y puede ser objeto directo o indirecto en términos sintácticos. La oración que posee este tipo de verbo es llamada oración reflexiva, y es común añadirse la expresión “a sí mismo/a”. En *Emanuel SE lava a sí mismo*, la partícula *se* actúa como objeto directo del verbo *lavar*. Sin embargo, en *Emanuel se lava las manos a sí mismo*, la misma partícula se convierte en objeto indirecto. En la oración reflexiva *María se vio en el espejo* puede obtenerse el siguiente análisis:

Tipo de análisis	MARÍA	SE	VIO	EN	EL	ESPEJO
Morfológico	Nombre	Pronombre reflexivo	Verbo	Preposición	Artículo	Nombre
Sintáctico	Sujeto agente	Objeto directo	Verbo transitivo	Preposición	Determinante	Núcleo del complemento circunstancial

Fuente: el autor

En términos generales, el *SE* reflexivo actúa como objeto directo o indirecto y “solo es compatible con verbos cuyo sujeto gramatical sea de tercera persona (*se lava, se lavan*)” (Llorach 2000: 256). Respecto a su colocación, según Revilla, podrá venir delante o detrás del verbo. Sin embargo, si el verbo estuviere “en el modo imperativo deberá usarse siempre detrás del verbo – formando ambos una sola palabra” (Revilla 1980: 104). Entonces, si se da una orden a alguien deberá el pronombre venir así: *Lávense pronto* o en *Arrepíentase*. Pero en los demás usos la preferencia es que venga delante del verbo: *Él se arrepintió, Lávense, Arrepíentase, Él se mordió*.

El *SE* causativo

Es, desde un punto de vista gramatical, idéntico al *SE* reflexivo, con todo el sujeto no es el agente directo de la acción, sino un otro ser que ordena que la acción ocurra. Se emplea con el fin de mostrar que el sujeto no hace la acción, sino que provoca, ya sea voluntariamente o no, que otro la haga. En consecuencia, el sujeto está imposibilitado de hacer consigo mismo la acción que hace con los demás, lo que conlleva realizar en ciertos verbos cambios en su significado y que el pronombre

aparezca con falso valor reflexivo, es lo que pasa en *Ellos se (CI) encargaron de unas pizzas; Mi hijo se (CI) ha hecho el carné de identidad; Ayer me (CI) corté el pelo*. En tales casos la preferencia es por el *SE* delante del verbo como está en los ejemplo arriba.

El se en las construcciones medias

Conocidas también como *voz media* es derivada de “la pasiva y en la cual el proceso se verifica en el sujeto o en el ámbito estrechamente relacionado con el sujeto: *me caigo*” (Carreter 1962, p. 412). No obstante, la RAE (2010, p. 788) prefiere la denominación *construcción media* “aplicadas a las oraciones intransitivas que expresan cambio de estado, sea con verbos pronominales (*Se secan los campos*) o no pronominales (*crece la hierba*)”. En suma, la oración estará en la *voz media o construcción media* cuando no aparece el *argumento* agente o causa y se destaca como sujeto la entidad afectada por el proceso verbal: *La puerta no cierra bien*. Allí, el sujeto es *la puerta*, pero en realidad es quien sufre la acción. Así, tales tipos de oraciones son pasivas reflejas en términos sintácticos, pero en tratándose del sentido suelen caracterizarse por tener un sujeto, cosa inanimada por lo general, que no demuestra intención de hacer la acción verbal. En consecuencia, esta parece acaecer sola, sin que el sujeto intervenga, tal como en *La lámpara se ha apagado*. Por lo tanto, si los verbos conciertan en singular o en plural con un sujeto que no tiene la voluntad de practicar la acción, el *SE* ahí se llamará *marca de construcción media*, como en *La vela se nos ha apagado*.

La distinción entre la voz media y la reflexiva es muy sutil: la expresión *se secó* puede ser reflexiva como en *Se secó con una toalla* o media igual que en *Se secó al sol*. En estos casos, el uso del pronombre debe venir delante del verbo.

El SE en las oraciones recíprocas

Una oración recíproca posee un verbo cuyos agentes de la acción la practican los unos sobre los otros, por lo que es un modo de reflexividad. De acuerdo con Revilla (1980), las recíprocas se caracterizan por poseer sujeto con dos o más núcleos, verbo transitivo y pronombre personal reflexivo. Así, en la frase *Pedro y Pablo se estrecharon las manos*, el sujeto es *Pedro y Pablo* (sujeto compuesto), el

verbo es *estrecharon* (necesita de un complemento objeto) y, al fin, hay el pronombre *SE* con valor reflexivo. En estos casos, el pronombre *SE* es obligatorio y su colocación es, en general, delante del verbo, como en *Ana y Pablo se aman*. Sin embargo, según Revilla (1980), el uso del pronombre en las recíprocas puede ir de la misma manera que en las reflexivas: delante o detrás de los verbos. Si fuere en el imperativo se le debe poner después: *Ámense el uno al otro*, en los demás casos, delante del verbo: *Pablo y María se aman*.

El SE en las pasivas reflejas (o pasivas con SE)

La oración pasiva se divide en dos: la *perifrástica* y la *refleja* (también llamada “pasiva con se” o pasiva impersonal). Según la RAE (2010, p. 784), ellas se alternan desde los orígenes y “en unas y otras el verbo transitivo ha de concordar con el sujeto paciente en número y persona. Ambas construcciones son estructuras intransitivas que admiten sujeto pacientes posverbiales sin determinantes, en la posición característica de los complementos directos”. La pasiva perifrástica se llama así porque su verbo está compuesto por dos, es decir, por una perífrasis verbal, que a su vez son “Las combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado, principal o pleno, construido en forma no personal (es decir, en infinitivo, gerundio o participio), sin dar lugar a dos predicaciones distintas: No puedo entrar; Iremos considerando cada caso particular [...]” (RAE, 2010, p. 529).

Además de las perífrasis, en la voz pasiva perifrástica el sujeto no es el agente de la acción verbal. En *Pedro escribió una carta*, la palabra *Pedro* es el sujeto y asimismo practicó la acción verbal. En este caso, el sujeto y el agente de la acción son los mismos, y la voz es activa. Allí se quiere dar énfasis al agente de la acción verbal. Sin embargo, en *La carta fue escrita por Pedro*, se busca dar énfasis no al agente sino a la cosa realizada por él, es decir, a *la carta*, por lo que el sujeto es la carta y el que practicó realmente la acción queda como un complemento de la perífrasis *fue escrita*. Se puede decir esta misma oración de otra forma: *Se escribió la carta*. En este caso se habla de una *oración pasiva refleja*. Se suele afirmar que el *SE* en tal oración procede del valor reflexivo original, cuyo sujeto agente practica y recibe la misma acción a la vez; sin embargo, las construcciones con pasiva refleja “carecen de referencia explícita al actor que desempeña la actividad denotada por el

verbo, mientras muestran con otra palabra lo que ha sido afectado o efectuado por dicha actividad” (LLORACH, 2000, p. 258).

Algunos dicen que el *SE* en las pasivas reflejas es el sujeto, con todo eso no coincide con la verdad, puesto que en ellas hay sujeto paciente y el *SE* denota apenas una falsa reflexividad que en el fondo indica la existencia de un sujeto agente indeterminado. Por tanto, si el sujeto paciente de la oración representa una cosa, la pasiva podrá formarse con el *SE* y tendrá sujeto paciente que concertará con el verbo. No obstante, si el sujeto paciente es persona u objetos personificados no se podrá cambiar la oración para la pasiva refleja. En consecuencia, en la oración *Los profesores fueron elegidos por los alumnos* (en pasiva perifrástica), no se podrá transformarla a *Se escogieron los profesores*. La forma correcta en este caso sería *Se escogió a los profesores* (con *SE* + verbo en el singular + la preposición *a* + el objeto). Eso ocurre para evitarse ambigüedades, como se verá adelante.

Bustos (2014) trae un apañado de los usos del *SE* en las oraciones de pasiva refleja, porque para él solo son posibles con los verbos transitivos, lo que las aproxima de las perifrásticas y, al igual que estas, solo se pueden formar a partir de verbos que rigen objeto directo. El *SE* como se vio antes solo existe en las pasivas reflejas como marca de una construcción que da pistas de que el sujeto agente de la activa ha desaparecido, por ende no posee función sintáctica. En general ven delante del verbo al igual que en *Se escribió una carta*, mientras el sujeto pasivo puede venir antes o después del verbo, si bien es preferible que vaya delante: *Se buscan casas; Casas se buscan*, ambas están correctas. Lo que sí se requiere es que haya concierto entre el sujeto paciente y el verbo: *Se buscan casas; Se busca casa*. La pasiva refleja es más usual en español a diferencia de su congénere perifrástica, que es utilizada más en la escritura. Y como señala Bustos (2014, p. 01): “Hay que decir que se trata de una construcción enormemente compleja. Aunque los hablantes nativos la manejan con soltura y espontaneidad, suele plantear dificultades considerables a quienes aprenden el español como lengua extranjera”.

El SE como marca de le/les

Según la Rae (2010, p. 673) los pronombres considerados átonos de dativo deben preceder a los de acusativos

cuando ambos forman un conglomerado átono: *Me lo contó; Te las traerás; para decírselo*. Si los pronombres de acusativo presentan rasgos de tercera persona, *le* y *les* adoptan la forma *SE*, que no debe confundirse con el reflexivo homónimo. Así, *SE* es dativo reflexivo en *Se hizo un regalo*, pero equivale a *le* o *les* en *Se lo dijo* o en *Se las traerá* (en lugar de **Le lo dijo* y **Le las traerá*).

La formas pronominales tónicas que sustituyen al objeto indirecto son *le* y *les*, pero hay caso en que se las reemplaza por el pronombre *SE*. Eso ocurre cuando hay la siguiente secuencia: sujeto + verbo + objeto directo + objeto indirecto. Así en la oración *Ramón escribió un e-mail a su mamá*, el sujeto (*Ramón*) practicó una acción (*escribió*) que recayó sobre el objeto directo (*la carta*), que tenía como fin al objeto indirecto (*a su mamá*). Los pronombres pueden sustituir a los sustantivos, y estos cumplen el papel tanto de sujeto como de objeto en la oración. Por tanto, algunos pronombres sustituyen al sujeto, en tanto otros, a los objetos.

Los que sustituyen a los objetos directos son *lo*, *la*, *los*, *las*; y los que reemplazan a los indirectos son *le*, *les*. Una oración ejemplificativa, con sus respectivos pronombres, quedaría así: *Él (Ramón) escribió lo (la carta) le (a su mamá)*. Como los pronombres personales de objetos preferencialmente vienen delante del verbo, siendo que el de objeto indirecto viene delante del directo. Siguiendo ese parámetro, la frase podría quedarse *Él le lo escribió*. Eso suena cacofónico, por ello la lengua con el tiempo ha creado un mecanismo en el que se sustituye *LE* por *SE*, quedando la oración así: *Él se lo escribió* o *Se lo escribió*. Hay casos en que la colocación de los pronombres deben venir después del verbo: cuando el verbo está en el infinitivo, gerundio o en el imperativo. Así en *Vete de aquí, comiéndolo, besarme* es obligado el uso después del verbo. Por lo tanto, los usos con *SE* en este caso también deben seguir tal orden, como en *besarse, quédense callados y besándose*.

El SE en oraciones impersonales

Toda oración ostenta un verbo (o una locución verbal), pero no siempre hay sujetos o complementos. La correlación entre el sujeto y el verbo es la que define si una oración es personal o impersonal. La primera posee un sujeto explícito o tácito, mientras que la segunda, no. En *El perro se despertó* hay un verbo (*despertar*) y algo o alguien que se despertó (*el perro*). Lo mismo ocurre en *Me desperté temprano*, pues aunque no aparezca explícitamente el sujeto del verbo *despertar* se puede determinarlo fácilmente gracias a la desinencia verbal, que se refiere a la primera persona de singular. Por tanto, las dos son oraciones personales, y se les llama así porque hay una *persona* (1ª, 2ª o 3ª del singular o plural) explícita o tácita identificable que es el sujeto del mensaje verbal.

Al contrario, “las oraciones impersonales son las que carecen de sujeto o los tienen indeterminado” (AGNETTI, 1963, p. 277). Noción similar preconizada la RAE (1977, p. 382) cuando señala que se “denomina tradicionalmente oración impersonal cuando el sujeto no se expresa ni se sobrentiende por el contexto o la situación de los interlocutores”. Las impersonales solo existen en tercera persona (singular o plural). Según Revilla (1980), apenas ocurren en seis casos: 1) En los verbos de voz activa de tercera persona plural cuando las oraciones son transitivas: *Compraron muchas cosas*; intransitivas: *Allí no entienden de música*; o complemento predicativo: *Me llaman “El Aventurero”*; 2) En los verbos pasivos de tercera persona (singular o plural) con el verbo *ser* y el participio pasado: *La puerta ha sido forzada*; o con el pronombre *se* en la forma activa: *Aquí se vende queso*; *Se cuentan muchas cosas*. En los verbos pasivos, la oración posee sujeto paciente, pero en verdad no hay como determinar en sujeto agente; 3) En las oraciones unipersonales, es decir, aquellas que expresan fenómenos de la naturaleza: *Amaneció rápido*; 4) Los verbos haber, ser y hacer cuando unipersonales: *No hay agua*, *Hace un año*, *Es temprano*; 5) En las oraciones pasivas reflejas; 6) En las impersonales reflejas (o con *se*).

Para Agnetti (1963) las impersonales serían apenas cuatro: a) *las propias* (o unipersonales), b) *de tercera persona*, c) *impersonales con los verbos hacer, haber y ser*, d) *e impersonales con SE*. *Las propias* se representan por verbos que indican acciones de la naturaleza que estén en la tercera persona singular: nevar, llover, tronar, alborear, etc. Así, en la oración *Nieva bastante hoy* consta claramente una

acción (*nevar*), pero no existe ninguna palabra en la oración que represente el sujeto. Este es el ejemplo clásico de las oraciones unipersonales.

En cuanto a los verbos de tercera persona plural, de índole transitiva o intransitiva, también pueden ser impersonales. Eso ocurre cuando el sujeto está indeterminado, porque uno lo ignora o prefiere no decirlo: *Han encendido el fuego; Allí reían y cantaban*. Con los verbos haber, hacer y ser quedan impersonales cuando se refieren a temperatura, clima: *Hace frío; hubo inconvenientes*. Con las intransitivas se puede añadir el *SE* en algunos casos. El verbo hablar es intransitivo, no necesita de complemento directo o indirecto para darle al sujeto un mensaje completo. *Pedro duerme* es una oración completa. Pero si hay la intención de dar la información sin citar el sujeto, se puede decir correctamente *Se duerme*.

Las reglas de uso del *SE* en las impersonales reflejas

Con todo, hay un tipo especial de oración impersonal que utiliza el *SE*: la impersonal refleja. Ellas poseen siempre la forma pronominal *SE* en adjunto a un verbo singular, que puede ser intransitivo o transitivo, como en *Aquí se discute de todo* o *Siempre se les llamó drogas a las drogas*. Según la RAE:

el pronombre *SE* de las impersonales reflejas encierran gramaticalmente algunas de las informaciones semánticas que corresponden a los sujetos. No ocupa la posición sintáctica de los sujetos preverbales porque es una forma átona o clítica. Como tal, ya diferencia de los sujetos nominales, se integra morfofonológicamente en el verbo en posición proclítica o enclítica, lo que explica que no vaya seguido de adverbios (RAE, 2010, p. 783).

Por lo tanto, es agramatical la expresión *Se no come*. Y el *SE* allí no es sujeto, aunque posea algunos rasgos de él. Además, se debe mirar con atención las construcciones en las que haya una perífrasis verbal de infinitivo, conforme al ejemplo: *Allí no se puede vivir tranquilo*, pues hay error en las construcciones “en las que un infinito no forma parte de una perífrasis, ya que carece de flexión: *Es importante trabajarse cómodamente* (incorrecta)” (RAE 2010: 783). Pero existen excepciones porque no hay error entre el *SE* impersonal y los infinitivos en “las oraciones adverbiales de infinitivo que admiten sujetos léxicos, como lo muestra las construcciones temporales: *al salir el sol* – *al hablarse de ello*, y este otro de

condicionales: *de haberlo sabido yo – de haberse confiado más en las posibilidades del equipo*” (RAE 2010: 783). En situaciones parecidas tales construcciones son posibles con gerundios: *Trabajándose en ello se logrará el suceso*.

Las impersonales con SE + A

En la pasiva refleja, como se vio, el sujeto agente queda indeterminado aunque sea consabida su existencia. Esta indeterminación es marcada por el pronombre *Se*. Así, en *Se compraron nuevos coches*, se perciben: que el sujeto paciente es *nuevos coches*, el verbo es transitivo y la partícula *SE* representa la indeterminación. El sujeto agente no es conocido, pero al menos hay un sujeto paciente. De acuerdo con Gili Gaya (1970), esta forma de pasiva causaba confusión al español del siglo XVI cuando, en vez de un objeto o cosa, se había un nombre de persona o cosa personificada, como en el ejemplo: *Se besaron Pedro y María*. En este caso, no se sabía si Pedro y María se besaron el uno al otro, si otras personas los besaron o si Pedro se besó a sí mismo y María a sí misma. Para acabar con esta confusión la lengua hizo un juego gramatical: si uno quiere decir que alguien besó a *Pedro y María* se debe poner el verbo en el singular y *Pedro y María* han de venir acompañados por la preposición *a*. De esta forma la oración quedaría: *Se besó a Pedro y María*. Por consiguiente, *a Pedro y María* será el complemento indirecto del verbo besar, y puede ser sustituido por el pronombre *les*: *Se les besó*. Este tipo de oración se llama *impersonal con SE*. Por tanto,

cuando el sujeto paciente de la pasiva refleja impersonal es nombre de persona, la oración se convierte en activa para que no pueda confundirse con las reflexivas o recíprocas, y dicho sujeto pasa a ser el complemento directo precedido de la preposición *a*, el cual ya no podrá seguir concordando con el verbo [...] Así, serán incorrectas oraciones impersonales como: *se castigaron a los delincuentes* (REVILLA, 1980, p. 111).

Consecuentemente, en las siguientes oraciones *Se espera el premio* y *se espera al delegado*, según Llorach (2000), si los dos sustantivos (premio y delegado) fuesen consabidos y prescindibles, su función ya no podría representarse por objeto directo, así no se podría aceptar como correcta las expresiones *Se lo espera*, pues quedaría ambigua. En el primer caso, se eliminaría el sustantivo premio y se diría

apenas *Se espera*, en tanto que en el segundo caso la sustitución se daría por *Se le espera* (Llorach 2000).

El SE con el leísmo, laísmo y loísmo

Como ya dicho, el análisis gramatical de las formas pronominales *le*, *les* corresponden al objeto indirecto. Sin embargo, se han permitido muchas excepciones gracias a los fenómenos lingüísticos conocidos como *leísmo* y *laísmo*, los cuales inducen a menudo a reemplazar a los pronombres *le*, *les* por los propios de los objetos directos (*lo*, *la*, *los*, *las*). Sus usos no son fáciles de clasificar, puesto que conforme a Llorach (2000, p. 260) “los usos actuales son poco estables”. A su vez, Torrego define los conceptos de leísmo, laísmo y loísmo: “El leísmo consiste en emplear *le*, *les* en lugar de *lo*, *la*, *los*, *las*; el laísmo consiste en emplear *la*, *las* en lugar de *le*, *les*; el loísmo consiste en emplear *lo*, *los* en lugar de *le*, *les*” (TORREGO, 2012, p. 21-22). Ya para la Real Academia:

Se denomina leísmo al uso de las formas de dativo *le*, *les* en lugar de las de acusativo, como en *Le mataron*; *Les contrataron*. El laísmo consiste en emplear las formas femeninas de acusativo por las de dativo (*La dije que esperara*), mientras que en el loísmo son las formas masculinas de acusativo las que sustituyen a las de dativo (*Los dije que no se movieran de aquí*) (RAE, 2010, p. 315).

Históricamente, la confusión entre el acusativo y el dativo ya se daba en el latín y continuó con las lenguas romances. Pero ese rasgo recrudesció luego de la expansión ultramar española, por cuanto el castellano se esparció por toda América, mezclándose con otros idiomas, lo que generó más confusiones entre dichos pronombres. No obstante el cambio en la forma, la función continua la misma. En *La dije que esperara*, el pronombre *la* está incorrecto, pero en términos de función hace el mismo papel del objeto indirecto. Para Manuel Seco: “de acuerdo con esas divergencias del uso normal, la distinción entre funciones (complemento directo/complemento indirecto) se borra, cediendo su lugar a la distinción entre géneros (masculino/femenino)” (SECO, 1995, p. 175).

Hay tres tipos de leísmo, de acuerdo a la RAE: a) de persona masculino, como en *A Juan le premiaron en la escuela*. El verbo *premiar* es transitivo directo, por lo que su objeto debería de ser un objeto directo. Siendo así, se imagina que el pronombre que lo sustituiría sería el *lo*, quedando la frase así *A Juan lo premiaron*

en la escuela, sin embargo, el uso anterior ya está consagrado por los grandes escritores en la lengua culta; b) de persona femenino, como en *A María le premiaron en la escuela*. Es considerado un error gramatical, aunque sea utilizado en algunas regiones hispanohablantes; c) leísmo de cosa, tal como en *Te devuelvo el libro porque ya le he leído*. Es considerado un error grosero.

El leísmo puede darse en algunos casos junto con el SE, pero, conforme a Torrego (2012), solamente estarían correctas las oraciones impersonales de leísmo masculino con SE: *Al perro se le ve nervioso* (correcto); *A tu hija se le ve nerviosa* (incorrecta); *A los perros se les ve nerviosos* (correcta); *A tus hijas se les ven nerviosas* (incorrecta). Con todo, como ya se señaló, el uso del leísmo, loísmo y laísmo es extendido y variado, así que la aceptación de los cambios es cada vez mayor, razón por la cual Llorach (2000) hizo una lista de las variantes más comunes:

COMBINACIÓN SE LE (MASCULINAS, FEMENINAS O COSAS): Y no <u>se le</u> habla de replicar [al médico]; En sus últimos años solo <u>se le</u> vio [la viuda] dos veces en la calle; No <u>se le</u> vio [a ella] llorar; A la lujuria no suele relacionársele con la misericordia.
COMBINACIÓN SE LES: Y luego decir que se les oprime, que se les desprecia [a ellos]; No <u>se les</u> tuvo [a los gramófonos] como objeto para entretenimiento.
COMBINACIÓN SE LA: <u>Se la</u> admitió sin reparos en la clase; <u>Se la</u> oye de lejos.
COMBINACIÓN SE LAS: [a las palabras] <u>se les</u> da importancia; Son obras literarias, y así <u>se las</u> suele considerar justificadamente.
COMBINACIÓN SE LO: <u>Se lo</u> sentía presente [a él]; El coronel <u>ha empalidecido</u> . <u>Se lo</u> nota tenso.
COMBINACIÓN SE LOS: Hay sacrificios que parecen imposibles cuando no <u>se los</u> prueba; [a aquellos] <u>se los</u> oía con divertido, cuando no indignado, asombro.

Fuente: Llorach, 2000. Adaptado

En lo tocante a la gramática normativa, el laísmo, según Torrego, es incorrecto, aunque existan casos muy frecuentes “con verbos que no llevan complemento directo sino sujeto, normalmente pospuesto, y complemento indirecto: *A tus vecinas se les acaba el tiempo* (correcto); *A tus vecinas se las acaba el tiempo* (errado)” (TORREGO, 2012, p. 22). En fin, el loísmo no está permitido jamás, por lo que ninguna forma con SE que lo lleve está bien.

Oración reflexiva impersonal

Existen oraciones impersonales que se pueden construir de forma reflexiva:

parece eso un contrasentido, pues si no existe el sujeto, mal podrá recibir la acción del verbo – característica esta esencial de las reflexivas –. Pero en realidad, la oración impersonal, aunque no tiene un sujeto visible o que se pueda precisar, sí tiene un sujeto lógico, al cual podemos atribuir la significación reflexiva del verbo” (REVILLA, 1980, p. 110).

El autor da como ejemplo la oración *Se rieron de él*, de hecho tal oración es impersonal, pues no se sabe al cierto quienes se rieron, pero no cabe duda que el *SE* allí es un pronombre que sustituye a un grupo de personas representadas por la palabra *ellos*. Por tanto, tal oración será *impersonal refleja* y el uso del *SE* allí no es obligatorio.

El se con los verbos pronominales

Los verbos pronominales traen necesariamente en su conjugación formas pronominales átonas que poseen trazos de personas. Así, en *Yo me arrepiento*, *Tú te arrepientes*, *Él se arrepiente*, siempre el verbo *arrepentirse* necesitará de un pronombre objeto: “por lo general, los verbos pronominales se construyen solo con complemento de régimen (arrepentirse de, inmiscuirse en, referirse a), pero unos pocos también admiten alternativamente complemento directo o complemento de régimen: encontrarse a alguien – encontrarse con alguien [...]” (RAE 2010: 687). En estos casos, el *SE* debe venir detrás del verbo. Además, en los verbos pronominales los pronombres son inseparables del verbo ni tampoco poseen función sintáctica ninguna, es como si el verbo y el pronombre, en tales casos, fuesen uno solo. Ejemplos de *SE* en los verbos pronominales: *Se arrepentirá de sus crímenes*; *Se siente perdido en la ciudad*; *Se adhirieron a mi propuesta*; *Se quejaban sin motivo*.

Con los verbos doblemente pronominales

Los verbos doblemente pronominales vienen con dos pronombres átonos. Por lo que se refiere a su construcción “además del pronombre concordante con el sujeto, exigen otro en dativo” (RAE, 2010, p. 674). Son pocos, por lo general relativos a verbos pronominales de pensamiento y afección: olvidar, antojar, ocurrir (en el sentido de ‘venir a la mente’), no en el de “suceder”: *No se le ocurrió nada*; *A mí no me antoja nada*; *A él no se le antoja nada*.

Complementos indirectos duplicados y el SE dativo de interés

En español existen situaciones en las que los complementos indirectos pueden venir duplicados. La reproducción se da mediante un pronombre personal

átono de dativo, como en *Le pidió a ellas*. No siempre esta duplicación es obligatoria, pero hay caso que son:

La duplicación es obligatoria si el grupo preposicional se forma con pronombres personales tónicos. Se obtienen así contrastes como *Di el dinero a los muchachos* (correcta) - *Di el dinero a ellos* (incorrecta). [...]. También es obligatoria en las construcciones de tópico inicial, que se denominan DISLOCADAS. Se diferencia, pues, marcadamente (*Les*) *lanzó ayer un buen sermón a sus hijos*, donde podría omitirse el pronombre *les*, de *A sus hijos, les lanzó ayer un buen sermón*, donde no se omite si se desea mantener la estructura sintáctica. En cambio, el pronombre puede o no aparecer en las construcciones de FOCO inicial: ¡A poca gente (le) habrá dado don Luís tantas oportunidades como a ti! (RAE, 2010, p. 677).

Hay una posibilidad de repetición del objeto indirecto cuando los átonos (*me, te, se, nos, os, se*) pueden servir solamente para dar sentido enfático a la acción. Si se los quita no hay cambio alguno en su estructura gramatical, ni en su significado. En la frase, *María compró el pan*, hay nítidamente el sujeto (*María*), el verbo transitivo (*compró*) y el objeto directo (*el pan*), por ende la oración está completa y no requiere nada más. Sin embargo, es usual que se emplee un pronombre *SE* para dar énfasis a la acción que María hizo para sí misma. De esta forma, la frase quedaría así: *María se compró el pan*. El pronombre *SE* es “dativo de interés referido al sujeto, con función sintáctica similar a la del complemento indirecto, pero sin ser argumental, es decir, sin venir exigido por el verbo” (RAE, 2010, p. 783), igual que en *Se leyó a todos los clásicos* o en *Se merece ese premio*. Además del dativo de interés hay otros tantos, como el posesivo, que hace “referencia a la persona o la cosa a la que se atribuye algo, muy a menudo en relación de posesión o de inclusión” (RAE, 2010, p. 785). Como ejemplo se tiene: *Al perro se le mojó la cola*.

Conclusión

De lo antedicho se suele notar lo duro que es estudiar la partícula española *SE*, cuya cantidad de letras no condice con el grado de dificultad que se nos presenta. No obstante, este trabajo se ocupó de estudiar sus principales usos, reglas y funciones básicas a través de cuadros sinópticos y de una visión panorámica de los temas morfosintácticos relacionados con dicha partícula. Con todo, lejos de haber abarcado todos los rasgos posibles de su uso, se miró aquí las variaciones

que suelen causar más dificultades a la hora de escribir, sobre todo para los que no son hispanohablantes. Por ende, la intención fue la de sistematizar el estudio de acuerdo con lo que preconiza las más autorizadas gramáticas normativas en lengua española, lo que, por supuesto, podrá ser útil para aquellos que quieran mejorar la escritura en la referida lengua.

Referencias

- AGNETTI, Fernando E. L. *Curso de castellano*. Editorial Cesarini, Buenos Aires, 1963.
- BUSTOS, Alberto. *La pasiva refleja*. Blog de lengua. Disponible en <https://blog.lengua-e.com/2014/la-pasiva-refleja/>, 2014.
- CARRETER, Fernando Lázaro. *Diccionario de términos filológicos*. Editorial Gredos, Madrid, 1962.
- CHAZARRA, Nicolás; LÓPEZ BALDA, F. J. *Valores gramaticales del “se”*. Revista el Velero Digital. Disponible en: <http://elvelerodigital.com/apuntes/lyl/se.htm>
- GILI Y GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Bibliograf, Barcelona, 1970.
- LÓPEZ, Cristina Sánchez. *Los valores del “se”*. In *Enciclopedia de lingüística hispánica*, Volumen 2, Editorial Routledge, Londres, 2016.
- LÓPEZ, Justo Fernández. *Valores de la partícula “se”*. Disponible en <http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/SE-Valores%20de%20la%20part%C3%ADcula%20se.htm>
- LLORACH, Emilio A. *Gramática de la lengua española*. Real Academia española. Colección Nebrija y Bello. Editorial Espasa Calpe, Madrid, 2000.
- POZO y POZO, Adolfo. *Gramática española*. Editorial FTD/Paulo de Azevedo, São Paulo, 1948.
- RAE. *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed. Editorial Espasa Calpe, Madrid, 1995.
- RAE. *Diccionario panhispánico de dudas*. Editorial Santillana, Madrid, 2005.
- RAE. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Editorial Espasa-Calpe, Madrid, 1977.
- RAE. *Nueva Gramática de la lengua española* (Manual). Asociación de academias de la lengua española. Editorial Espasa, Madrid, 2010.
- REVILLA, Santiago. *Gramática española moderna: teoría y ejercicios*. Editorial McGraw-Hill Book, Ciudad de México, 1980.
- SECO, Rafael. *Manual de gramática española*. Editorial Aguilar, Madrid, 1975.
- SECO, Manuel. *Gramática esencial del español*. Editorial Espasa Calpe, Madrid, 1995.
- TORREGO, Leonardo Gómez. *Gramática súper fácil de la lengua española*. Editorial Espasa/Calpe, Buenos Aires, 2012.

Sistema Vocálico do Ashaninka

Ashaninka Vowel System

Juliana Pereira dos Santos¹
Wilmar da Rocha D'Angelis²

Resumo: O presente artigo trata do sistema vocálico Ashaninka, língua da família Arawak. A análise apresentada segue os pressupostos teóricos do Círculo Linguístico de Praga, desenvolvidos por N. Trubetzkoy e R. Jakobson. O estudo de línguas Arawak ainda é muito escasso, principalmente, quando comparado a outras famílias e troncos linguísticos. Entre as muitas questões discutidas nos estudos das línguas dessa família, seus sistemas vocálicos ainda apresentam muitas dúvidas. O intuito deste trabalho é analisar algumas dessas dúvidas sobre as vogais da língua Ashaninka, foco principal aqui é demonstrar se esta língua possui um sistema com três ou quatro vogais.

Palavras-chave: Fonologia; fonética; sistema vocálico; Ashaninka; Arawak.

Abstract: This article deals with the Ashaninka vowel system, language of the Arawak family. The analysis follows the theoretical assumptions of the Círculo de Praga, developed by N. Trubetzkoy and R. Jakobson. The study of Arawak languages is still very scarce, especially when compared to other language families and trunks. Among the many issues discussed in this family's language studies, their vowel systems still have many doubts. The aim of this paper is to analyze some of these doubts about Ashaninka vowels, the main focus is try to demonstrate if this language has a system with three or four vowels.

Key-words: phonology; phonetics; vocalic system; Ashaninka; Arawak language

Introdução

A língua Ashaninka³ pertence à família Arawak, sub-grupo Kampa, conforme a classificação de Payne (1991).⁴ O estudo de línguas Arawak ainda é muito escasso, principalmente, quando comparado a outras famílias e troncos linguísticos. Entre as muitas questões discutidas nos estudos das línguas dessa família, podemos destacar, nos estudos fonéticos/fonológicos, as distintas interpretações para a nasalidade, as conflitantes posições com respeito ao papel

¹ Docente e pesquisadora da Universidade Federal do Mato Grosso (UNEMAT).

² Docente e pesquisador da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

³ As comunidades Ashaninka, em sua maioria, localizam-se no Peru, todavia adentram a fronteira brasileira. Em território nacional estima-se aproximadamente 1.201, segundo dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2013).

⁴ Juntamente com a língua Matsiguenga, forma o subgrupo Kampa do ramo meridional da família. Outra classificação, no entanto, a coloca no ramo ocidental da família, sub-grupo Pré-Andino (ou subandino), juntamente com Yanesha (ou Amuesha), Nomatsiguenga, Matsiguenga e Piro (RENARD-CASEVITZ, 1992, p. 202).

fonológico (ou não) da quantidade vocálica, e as diferentes análises para o sistema acentual.

O objetivo deste trabalho é a análise fonológica do sistema vocálico do Ashaninka, com o que esperamos contribuir com as discussões sobre os sistemas vocálicos na família Arawak. A fundamentação teórica tem como ponto de partida os pressupostos desenvolvidos pela linguística de Praga nos trabalhos de R. Jakobson e N. Trubetzkoy. No entanto, para se chegar ao reconhecimento e interpretação das oposições faz-se necessário, em primeiro lugar, a descrição do inventário fonético. A grande maioria dos trabalhos em fonologia de línguas indígenas, mesmo nos anos mais recentes, costuma registrar o inventário fonético a partir de transcrições baseadas unicamente na oitiva. Buscando uma maior acurácia na descrição fonética do *corpus* faz-se uso, neste trabalho, do programa de análise fonética **Praat**. Embora não seja o objetivo deste trabalho produzir uma análise acústica em si mesma, dois pressupostos são assumidos aqui: (a) um pressuposto teórico, do modelo da Fonologia de Praga, que não apenas distingue o fonético do fonológico, mas o faz de modo categórico em relação ao que costuma se encontrar nos estudos na linha da tradição norte-americana da Fonêmica, que frequentemente confunde esses níveis; (b) um pressuposto metodológico, segundo o qual a Fonologia se beneficia de quanto maior riqueza de informações se puder sistematizar a respeito do componente Fonético.⁵ Logo, os conhecimentos dos estudos fonéticos e de suas ferramentas são aplicados aqui na busca de uma precisão maior do que o ouvido estrangeiro à língua possa dar.

Os estudos anteriores sobre as vogais Ashaninka apresentam quadros fonológicos que poderiam ser interpretados – na ótica da Fonologia de Praga – como sistemas quadrangulares (DIRKS, 1953; D'ANGELIS, 1994; MIHAS, 2010) ou triangular (PAYNE, 1981), além de outras diferenças relevantes.

Dirks (1953) descreve o Ashaninka Tambo (Peru) como possuindo quatro vogais /i, e, a, o/, e com respeito aos ditongos afirma serem possíveis todas as combinações de vogais, exceto /*ae/, incluindo combinações de vogais idênticas.

⁵Jakobson ([1939] 1972:17) escreveu: “Quanto mais o fonólogo se voltar para a abundância dos dados da fonética, tanto mais frutuoso será o seu trabalho; quanto mais substância fonética a fonologia experimentar e reelaborar, tanto melhor”.

Payne (1981) descreve o Ashaninka Apurucayali (Peru) com três fonemas vocálicos /i, a, o/ e, para ele, as únicas combinações vocálicas permitidas são /ii, aa, oo, ai, oi/.

D'Angelis (1994) descreve o Ashaninka Amônia (Brasil) com quatro vogais orais /i, e, a, o/ e quatro vogais nasais /ĩ, ê, ã, õ/. D'Angelis foi o primeiro a tratar a nasalidade como intrínseca às vogais; até então, os autores explicaram a nasalidade pela ocorrência de uma coda consonantal nasal, interna à sílaba. Na análise de D'Angelis a coda silábica somente pode ser ocupada pela aproximante /j/ e as sequências de vogais são analisadas, *a priori*, como núcleos de sílabas diferentes.

Na descrição de Mihas (2010), o Ashaninka Ene (Peru) possui oito vogais, sendo quatro breves e quatro longas: /i, i:, e, e:, a, a:, o, o:/. E, além delas, quatro ditongos: /ai, oi, ea, ia/.

Os dados utilizados na presente investigação foram registrados por Juliana Santos nas comunidades da Terra Indígena Kampa e Isolados do Rio Envira, localizadas no município de Feijó (Acre), no Alto rio Envira.

Levantamento do Inventário Fonético das Vogais Ashaninka

As descrições fonéticas das vogais do Ashaninka Envira foram feitas com transcrições de oitiva e, posteriormente, com auxílio do *Praat*, para aferir algumas características acústicas seguras na identificação dos fones. Para descrição acústica foram considerados os dois primeiros formantes, que caracterizam as diferentes vogais como resultado das frequências de ressonância no trato vocal. Os valores das frequências do primeiro formante, F1, estão relacionados à altura da vogal, enquanto que os valores do segundo formante, F2, estão relacionados à posição de anterioridade/posterioridade da vogal. Em línguas em que o arredondamento dos lábios pode estar associado à posição anterior, o terceiro formante, F3, também é relevante. No entanto, as medidas do F3 não são abordadas neste estudo porque o arredondamento das vogais não é um traço em oposição em Ashaninka. Foram mensuradas as frequências de F1 e de F2 das vogais Ashaninka, confirmando instrumentalmente a classificação das vogais por

suas particularidades de **grau de abertura e localização**, nos termos de Trubetzky (1992, p. 86).

Foram selecionados 88 vocábulos em registro da fala feminina e 63 vocábulos em fala masculina. As gravações realizadas nas aldeias Ashaninka do Alto Envira apresentam, por vezes, ruídos em concomitância com o sinal sonoro (vento, batidas, choro, conversas, animais etc.). A seleção se pautou por aqueles itens gravados em que houvesse a menor interferência do ambiente no sinal sonoro.

O resultado das médias dos formantes F1 e F2 das vogais do Ashaninka é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Valores de Formantes das Vogais em Ashaninka Envira

Média e desvio-padrão (DP) das medidas de F1 e F2 das vogais								
	feminino				masculino			
	F1	DP	F2	DP	F1	DP	F2	DP
i	399,0	60,7	2.634,7	460,8	351,3	55	2.169,3	298,0
e	541,6	103,7	2.379,6	441,0	444,0	78,8	2.075,9	279,6
o	624,9	104,0	1.297,5	306,0	528,0	98,2	1.255,0	257,5
a	846,3	137,9	1.841,5	291,0	733,3	73,8	1.575,6	161,2

Os valores apresentam uma variação média (DP) em F1 na faixa de 100 Hz para falantes femininos e de 80 Hz para falantes masculinos; nas medidas de F2 a variação média é na faixa de 400 Hz para as mulheres e de 200 Hz para os homens. Não tenho conhecimento de descrições acústicas anteriores das vogais da língua Ashaninka para que pudéssemos comparar os valores médios dos formantes e estabelecer valores de referência para as vogais do Ashaninka Envira.

A apresentação das médias de F1 e F2 acima avança parte da análise fonológica que será defendida neste trabalho, com quatro vogais orais. As variadas realizações das vogais serão esclarecidas na sequência.

Os gráficos a seguir apresentam a dispersão das realizações vocálicas produzidas pelo espaço acústico da fala feminina e masculina, seguindo a orientação de Ladefoged (2001a, p. 39): “a representação mais útil das vogais de uma língua é um gráfico apresentando as médias dos valores do primeiro e

segundo formantes para cada vogal como faladas pelo grupo de falantes”. Com estes gráficos (v. p. 6) notamos a ocorrência da variação observada em F2, apresentada na tabela acima. E podemos notar, mais claramente, que algumas realizações de [i], [i] e [e] ocorrem muito próximas à região posterior de [o], [u], [u] em ambos os gráficos. Observamos também a realização de vogais médias centrais como [e].

Nota-se uma área maior de sobreposição dos segmentos referentes às vogais /i/ e /e/, indicando maior grau de variação entre estes segmentos. De fato, a distinção entre /i/ e /e/ em terminadas posições na palavra não é clara, o que sugere ambientes em que a oposição entre essas vogais é neutralizada. A Tabela 2 apresenta o quadro fonético vocálico Ashaninka.

Tabela 2. Inventário dos fones vocálicos

Anterior	Central	Posterior
i	i	u
ɪ		ʊ
e	ə	o
ɛ	ɐ	ɔ
æ	ɐ	ʌ
	a	

Este inventário fonético foi produzido por meio da transcrição fonética auditiva e das mensurações acústicas apresentadas inicialmente. Algumas realizações têm relação com a posição na palavra, como veremos em seguida, enquanto outras estão relacionadas a quem as produz; por exemplo, [u] e [ʊ] são mais recorrentes na fala masculina, enquanto [e] o é na fala feminina. As realizações variadas de cada vogal – [a, æ, ɐ, ʌ], [ɛ, e, ə], [i, ɪ, ɪ] e [u, o, ʊ, ɔ, ɐ] – são intercambiáveis (v. tabelas 3-6).

Gráficos de dispersão das vogais

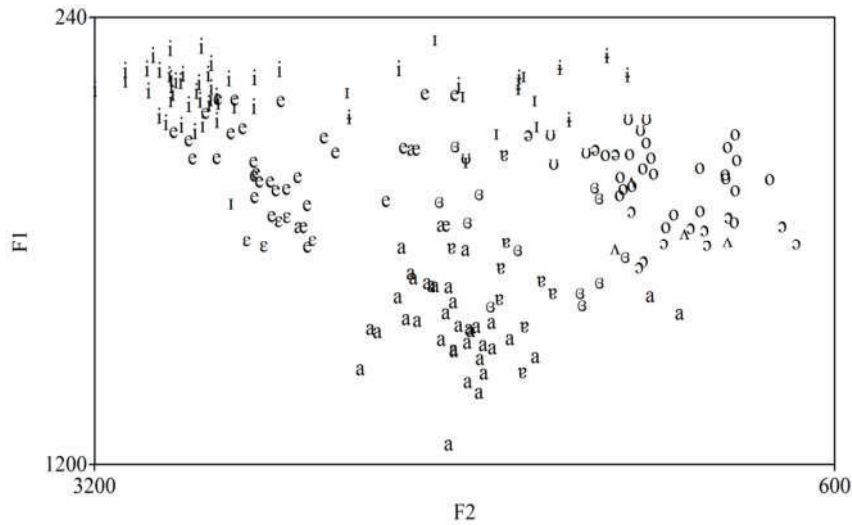


Figura 1 – Espaço acústico da mulher

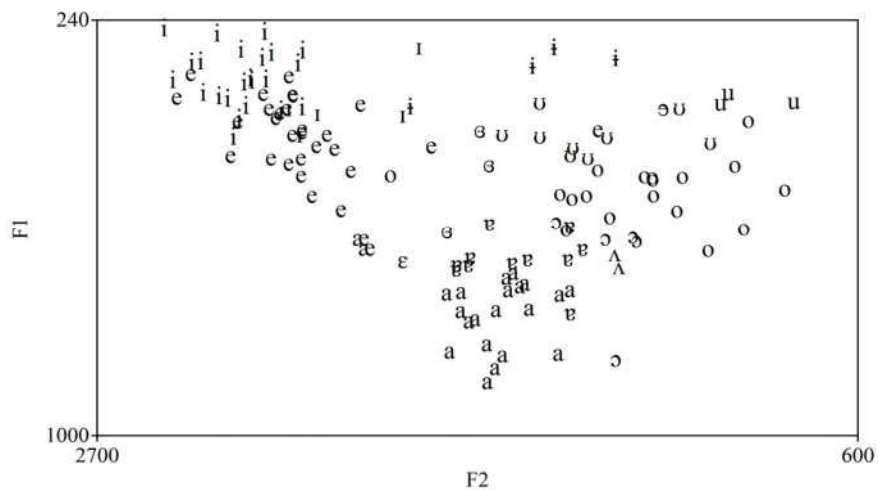


Figura 2 – Espaço acústico do homem

Tabela 3. Realizações de [a, æ, v, ʌ]

[a]	F1	F2	Glosa
[ɐsawɐ'tar]	786,3	1656,4	'bico de pato, esp. de peixe'
[amiko'mɛts]	1155,5	1955,7	'alenco, esp. pássaro'
[v]	F1	F2	

[kɐma'toʔk]	675,9	1400,3	'surucucu de barranco'
[ɐmiko'moʔs]	774,7	1393,0	'alenco, esp. pássaro'
[ʔi'ɐ:pɐ]	830,4	1590,0	'galinha'
[ʌ]	F1	F2	
[ʔi'ɐpʌ]	667,0	1270,7	'galinha'
[kori'a:wʌ]	735,4	1371,0	'esp_coqueiro'
[æ]	F1	F2	
[æ'ʔsɛɛ]	684,2	1974,2	'início da noite'
[ka'methæ]	657,0	1954,9	'bom/bonito'

Tabela 4. Realizações de [ɛ, e, ə]

[e]	F1	F2	Glosa
[h'ɛru]	576,4	2639,6	'pariacu'
[kɛ'mpiro]	400,2	2177,3	'bico de jaca, esp. cobra'
[ɛ]	F1	F2	
[kɛ'mpiro]	574,8	2694	'bico de jaca, esp. cobra'
[h'ɛtu]	729	2605	'aranha'
[mɛ'tʰok]	679,8	1856,3	'cajarana ou caja-manga'
[ə]	F1	F2	
[ʔi'ə'ʔi'ɛmeko]	520,7	1439,5	'esp. de bodozinho'
[mɛtə'riŋg]	400	1135,9	'esp. de cobra'

Tabela 5. Realizações de [i, i, ɪ]

[i]	F1	F2	Glosa
[i'pɛʔs]	307,6	2934,5	'capivara'
[p'itu]	299,8	2218,7	'macaco_noite'
[i]	F1	F2	Glosa
[i'pɛʔs _i]	324	1498,5	'capivara'
[ma'ki]	390,8	1711,3	'esp. de tambaqui'
[kiʔi'p'ʔi'aki'ri]	348,4	1565	'caba pequena'
[ɪ]	F1	F2	Glosa
[ɪ'pɛʔs _i]	397,7	1835,7	'capivara'
[kɛ'ʔs _i 'roʔsi]	412,5	1856,5	'esp. de caba'
[kɪ'ntaw]	400,9	2170,8	'esp. de arara verde'

Tabela 6. Realizações de [u, o, ʊ, ɔ]

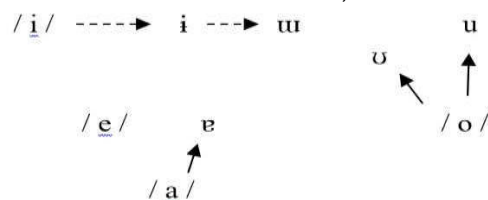
[u]	F1	F2	Glosa
------------	-----------	-----------	--------------

[ˈjopu]	388,4	776,6	'aguana'
[mãˈtana]	371,8	957,6	'esp.cobra'
[o]	F1	F2	
[kãˈmpõn]	547	801,9	'paxiúba'
[ˈjopu]	489,9	1345,5	'aguana'
[ɔ]	F1	F2	
[mẽˈkõre]	722,8	1200	'nuvem'
[ˈɔ:viro]	727	1049,3	'esp. deavião'
[eˈrõtsi]	808,3	1425,6	'papagaio'
[u]	F1	F2	
[kãˈmpõne]	539,2	1894,6	'paxiúba'
[keˈmpirõ]	479	1281,5	'esp de cobra'
[ˈhẽtu]	489,3	1598,3	'aranha'
[e]	F1	F2	
[maˈnirẽ]	502,7	1617,5	'veado'
[ˈpãntẽ]	440	1643,4	'pato'

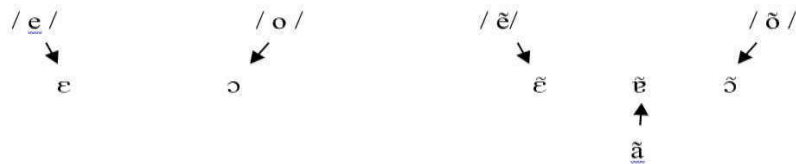
Nos estudos anteriores algumas realizações fonéticas das vogais coincidem com aquelas observadas aqui. Payne et alii (1982, p.198) descrevem as seguintes realizações para as vogais [i, i:, j, ɪ, ɪ:, ɪ̃, ɪ̃:, ɪ̃̃, e, e:], [a, a:, ã, ə, ə:] e [u, u:, o, o:, õ, õ]. Dirks (1953, p. 303) afirma que “antes de consoantes nasais /i/ e /e/ tendem a se tornar mais abertas e relaxadas. Uma mudança similar no timbre é às vezes percebida **quando essas vogais aparecem em posição átona em final de palavra**”. Mihás (2010, p. 45) descreveu as seguintes realizações [i, e, ɪ, ɪ̃, ɪ̃̃], [e, ɛ, ə, ẽ, ɛ̃], [a, ɛ, ə], [o, u].

D'Angelis, por sua vez, entende que

... as vogais apresentam realizações distintas nas posições pré-tônica e pós-tônica, marcadas por seu caráter provavelmente menos tenso, tendendo à centralização:



Já na posição tônica, ocorre variação nas orais e nasais, entre [e] e [ɛ], [o] e [ɔ], [ẽ] e [ɛ̃], [õ] e [ɔ̃], [ã] e [ɐ̃]:



(D'ANGELIS, 1994, p.14-15)

A tendência à centralização, indicada por D'Angelis, é mais claramente percebida em posições átonas nas margens da palavra.

É preciso destacar, porém, uma diferença crucial trazida justamente por uma abordagem como a da Fonologia da Escola de Praga. Nessa perspectiva, “vogais cardeais” (como se encontra no IPA, o Alfabeto Fonético Internacional)⁶ não passam de uma ficção, um referencial para transcrição fonética. Elas não têm realidade objetiva, nem podem ter, porque isso contraria a própria concepção de um alfabeto fonético. Significa dizer que, ao se transcreverem línguas como Espanhol ou como Ashaninka, que são línguas que não fazem distinção fonológica entre duas alturas de vogais médias (simplicadamente, /e/ x /e/, /o/ x /o/), os registros das vogais nessas “regiões” de realização variam muito mais amplamente do que em transcrição de línguas como o Português. Desse modo, em transcrição de palavras Ashaninka (muitas vezes, da mesma palavra e, muitas vezes, da mesma palavra pronunciada pelo mesmo falante), uma mesma sílaba pode receber, como registro de seu núcleo vocálico, [e], [e̞] ou [ɛ], sendo todas elas apenas realizações de uma mesma vogal captadas por um ouvido minimamente treinado para o registro fonético. Em outras palavras, dada a inexistência de distinção entre vogais como /e/ e /e/, o espaço vocálico da língua em questão organiza-se de outro modo, e a “zona” de realização de cada vogal, nesse sistema, é claramente distinta da que se observa em uma língua com maior número de distinções em altura vocálica. Isso significa que nem sempre é factível identificar contextos para a ocorrência de determinadas variações observadas nas realizações de determinado fonema vocálico.

⁶ Ver: https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf.

As realizações com relação à posição na palavra

No levantamento do inventário fonético, as realizações das vogais que mais chamaram a atenção foram os fones vocálicos centrais. Perceptualmente, aparentavam ocorrer em maior abundância nas posições finais da palavra, mas também são observáveis em posição inicial e, menos frequentemente, nas posições mediais.

A posição medial é menos propícia para centralização, principalmente devido à tonicidade, que ocorre mais frequentemente na penúltima sílaba. Contudo notamos que mesmo em posições átonas no interior da palavra as realizações centrais são menos frequentes. Para compreender melhor as realizações das vogais com relação à posição em que ocorrem na palavra, foram gerados dois gráficos apresentando a região acústica em que se concentram as realizações das vogais em posição inicial, medial e final, para fala feminina e para fala masculina, respectivamente.

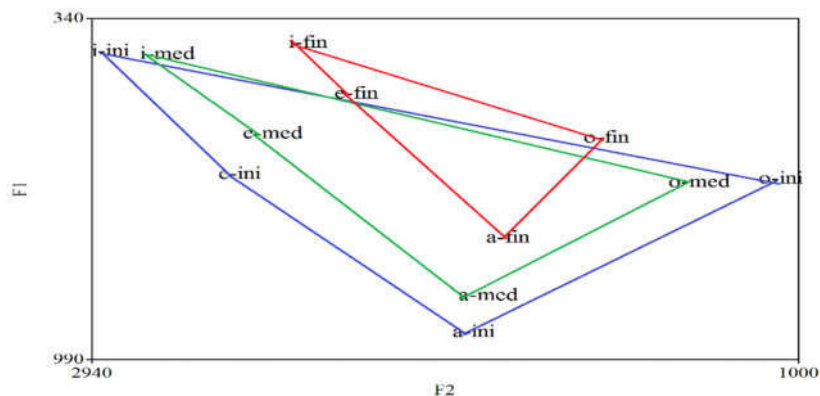


Figura 3 - Realizações das vogais conforme a posição na palavra (fala feminina)

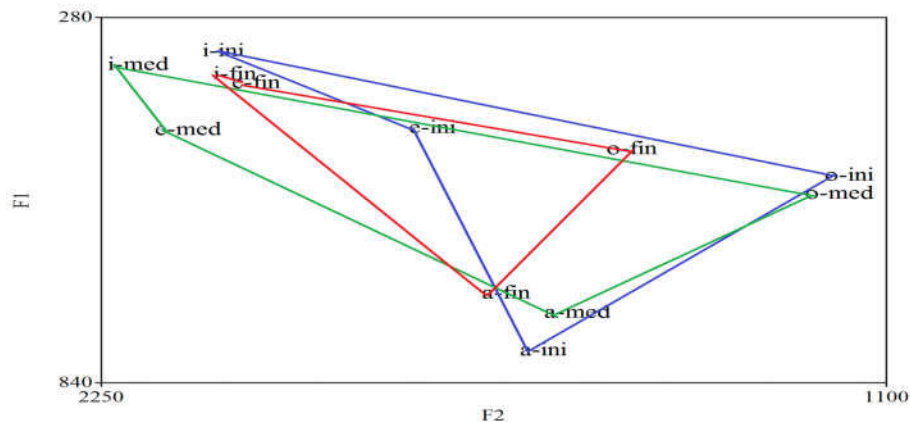


Figura 4- Realizações das vogais conforme a posição na palavra (fala masculina)

As vogais se centralizam quando mais próximas estejam do final da palavra. Este fato é bem mais claro na fala feminina. No caso de /a/, que é a vogal efetivamente baixa do sistema, ocorre o alçamento da vogal com a produção de frequências de F1 mais baixas. Já nas realizações de /i/, a centralização é responsável pelo abaixamento dos valores de F2. Na fala masculina essa centralização é menos evidente no /i/ – provavelmente pelo maior número de apagamento e desvozeamento dessa vogal na fala masculina –, mas é bastante proeminente no caso do /o/. Os estudos anteriores (D'ANGELIS, 1994; PAYNE et al., 1982; MIHAS, 2010), conforme relatado ao final da seção anterior, também descrevem realizações de /i/ e /e/ mais centrais e o alçamento de /a/. A presente análise atesta, de maneira cristalina (graças à análise acústica) que este processo fonético de centralização das vogais também afeta a vogal /o/; explicam-se, assim, as realizações dessa vogal como [u] (ou [ɛ]), igualmente devido à tendência a centralização, pois em geral as realizações desse fone apresentam um valor mais alto de F2 do que [o].

As reduções acústicas de [i]

Em Ashaninka as vogais tendem a não ser claramente identificáveis acusticamente em posições finais. Posições átonas como um todo são suscetíveis a processos fonéticos de redução vocálica. A vogal /i/ do Ashaninka Envira, no entanto, é reduzida acusticamente em maior proporção, na fala rápida ou

descuidada, comparando com as demais vogais. Há dois ambientes em que essa redução de /i/ é proeminente ou previsível. O primeiro ambiente é quando precede uma sequência pré-nasalizada – /i^mpaneki/ [i^mpa'nɛki] ~ [mpa'nɛk] 'praia' (Figuras 7 e 8), /i^hkane/ [i^hkanɛ] ~ [ʰkanɛ] 'chuva' (Figuras 9 e 10), /iⁿtsipaki/ [iⁿtsi'pak^h] ~ [iⁿtsi'pak^h] 'esp. ingá' (Figuras 11 e 12) –, e o segundo ambiente é seguindo segmentos fricativos e africados – /kaʃitori/ [kaʃ'tori] 'esp. formiga' (Figura 13), /imiʃsika/ [i'miʃsika] 'espinhaço dele' (Figura 14). Um exemplo em que convergem ambos ambientes é /ji^mpoki/ > [ʃi^mpok^h] ~ [ʃ^mbɔk^h] 'mutuca' (Figura 5 e 6). Apresentamos, na sequência, os espectrogramas que representam os ambientes onde /i/ é reduzido com maior frequência.

/ʃi^mpoki/ 'mutuca'

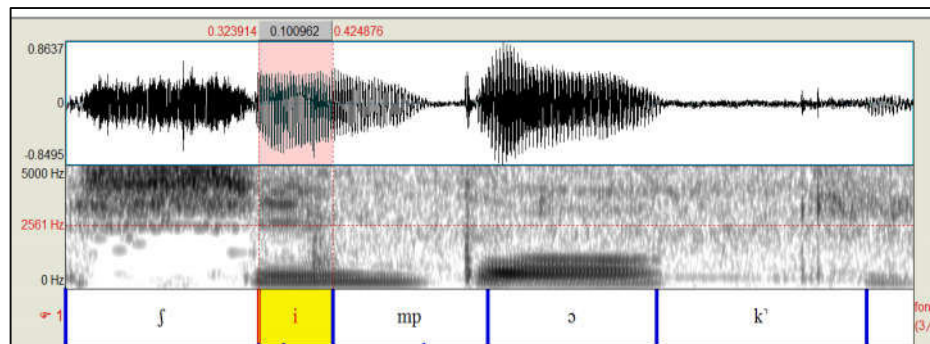


Figura 5 – Espectrograma de [ʃi^mpok^h]

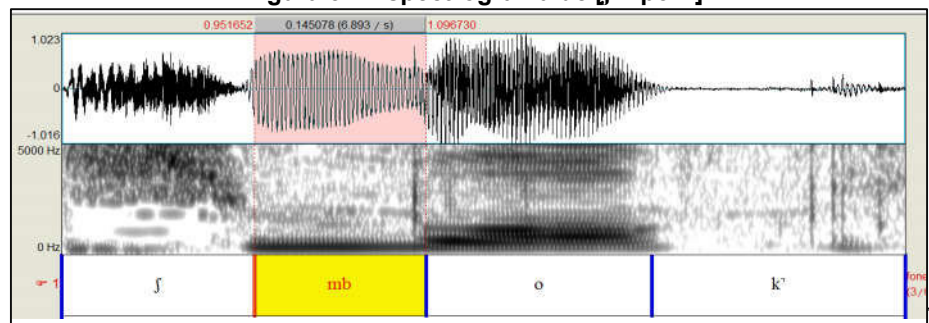


Figura 6 – Espectrograma de [ʃ^mbɔk^h]

/i^mpaneki/ 'praia'

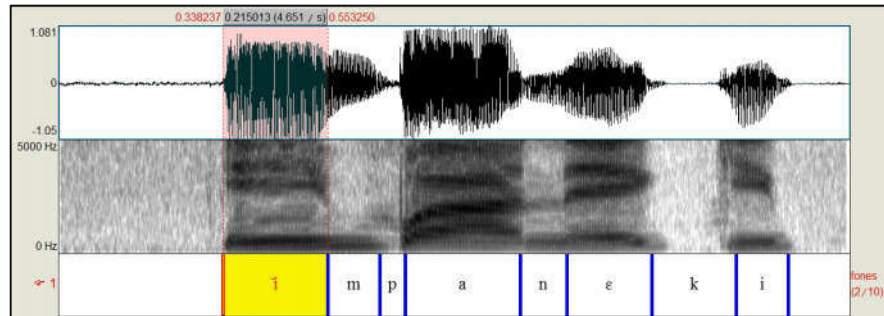


Figura 7 – Espectrograma de [mpa'neki]

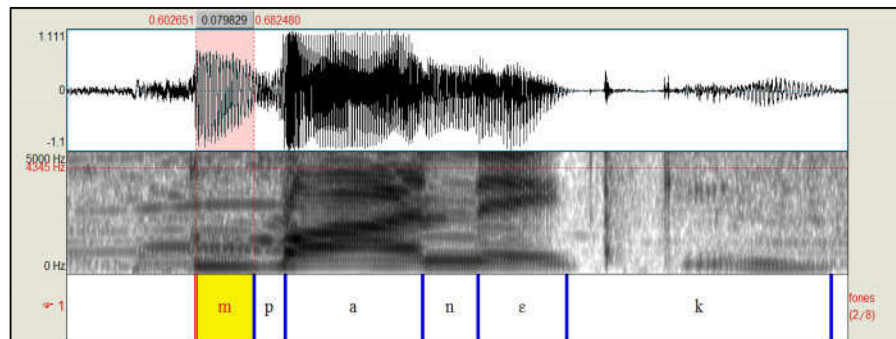


Figura 8 – Espectrograma de [mpa'nek]

/i'kane/ 'chuva'

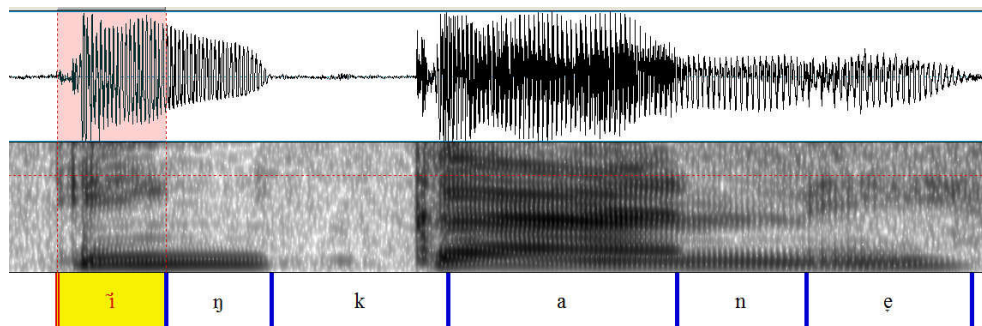


Figura 9 – Espectrograma de [i'kane]

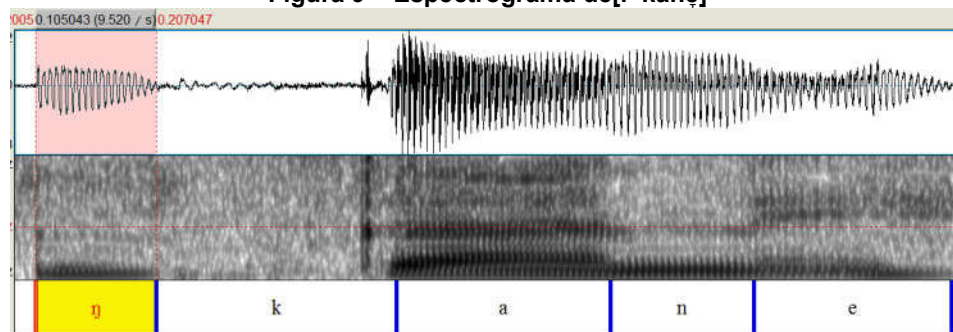


Figura 10 – Espectrograma de [ʔkane]

/iⁿtsi'paki/ [iⁿtsi'pakj] ~ [iⁿtsi'pak^h] 'esp. ingá'

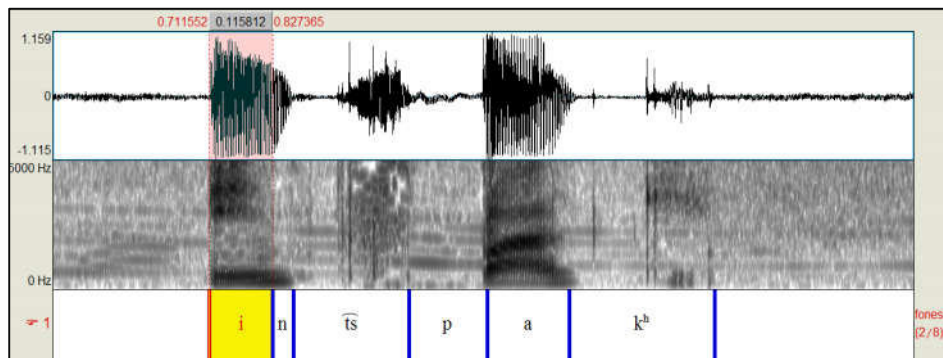


Figura 11 – Espectrograma de [iⁿtsi'pak^h]

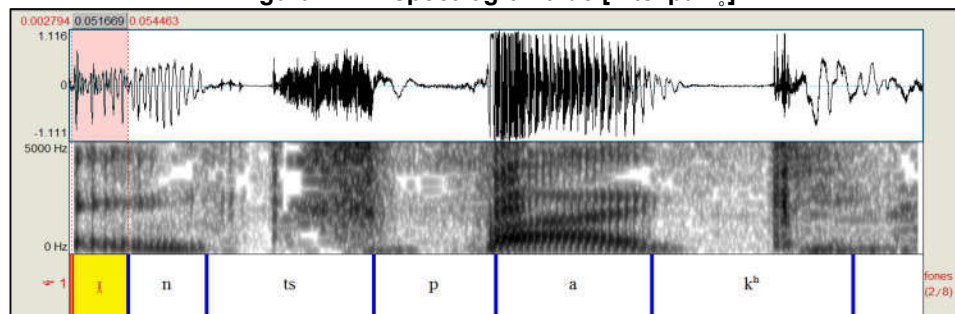


Figura 12 - Espectrograma de [iⁿtsi'pak^h]

/ka^sitori/ 'esp. formiga'

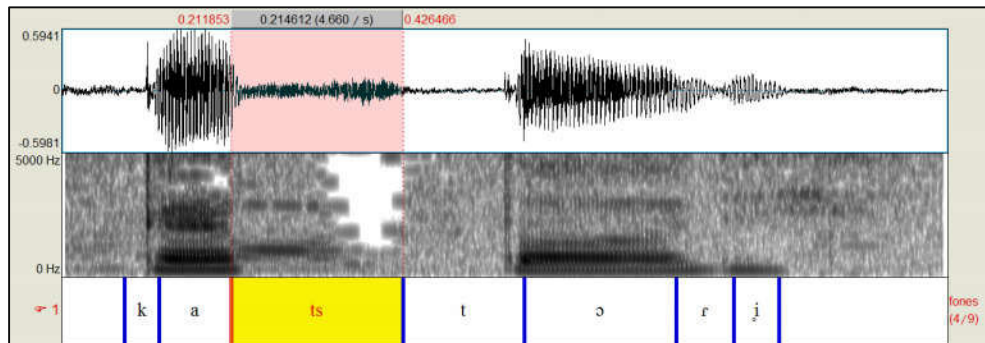


Figura 13 – Espectrograma de [ka^stɔrj]

/imi^sika/ 'espinhaço/coluna dele'

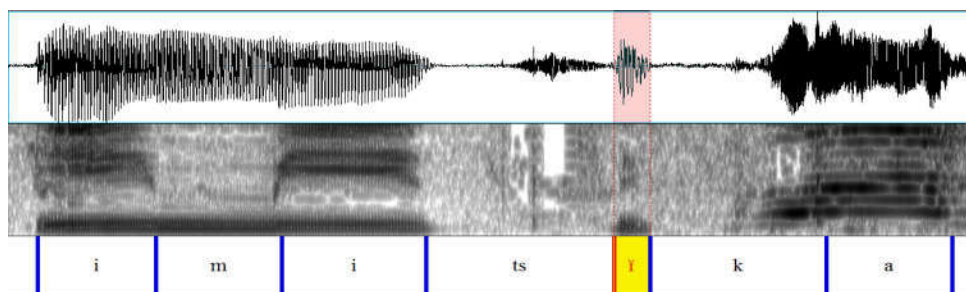


Figura 14 – Espectrograma de [i^mitsika]

A vogal é propícia à redução acústica em posições átonas em geral. Contudo, podemos ver que essa redução de /i/ é mais suscetível tanto nos ambientes descritos acima. Em /j^mpoki/ [j^mpok^h] ~ [j^mbɔk^ɿ] ‘mutuca’ não temos como saber qual dos ambientes contribui mais para redução. Em /imiŋsika/ [i^miŋsika] ‘espinhaço dele’, é possível perceber que não é apenas o ambiente pré-tônico alvo das reduções. Trubetzkoy (1992, p. 56) afirma que “as vogais **fechadas** são facultativamente absorvidas” nas línguas que não permitem grupos de consoante em determinadas posições, ou mesmo em nenhuma posição. Em Ashaninka não há *clusters* fonológicos, e a afirmação de Trubetzkoy descreve bem o processo de redução da vogal /i/.

Desvozeamento de vogais

Outra redução acústica que observamos nas vogais foi o desvozeamento. Também percebido em Dirks (1953), Payne et al. (1982) e Mihás (2010). O desvozeamento é muitas vezes descrito como um fenômeno fonético que afeta prioritariamente as vogais altas [i] e [u], pois “sendo intrinsecamente breves, tendem a perder o vozeamento” (MENESES, 2012, p. 1). Ao que indica, o desvozeamento de vogais médias e baixas é extremamente raro. A maior queda de pressão através da glote em vogais abertas dificulta o desvozeamento, dessa forma o é significativamente maior em vogais altas do que em vogais baixas. O desvozeamento das vogais Ashaninka é mais “claramente” percebido nas vogais em posição átona final, como veremos nos espectrogramas apresentados a seguir (Figuras de 15 a 18). É realizado como um intervalo de aspiração ou fricção após a liberação da consoante.

/ma^mpetə/ > [mã^mpet^hə] ‘linha de algodão’

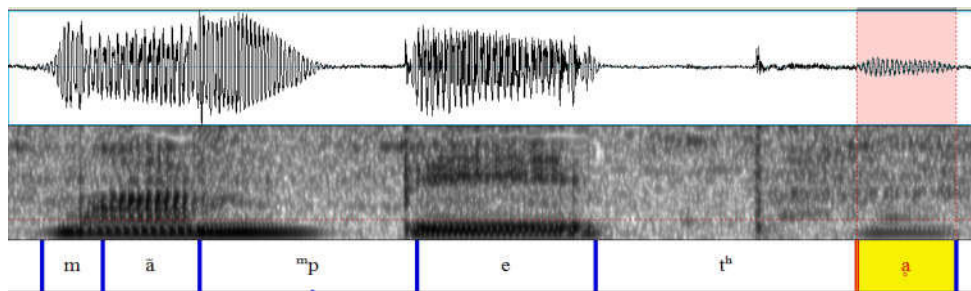


Figura 15 – Espectrograma de [mã^mpet^hə]

/iⁿtʃapa^ŋgə/ > [iⁿtʃa^hpã^ŋgə] ‘espécie de árvore’

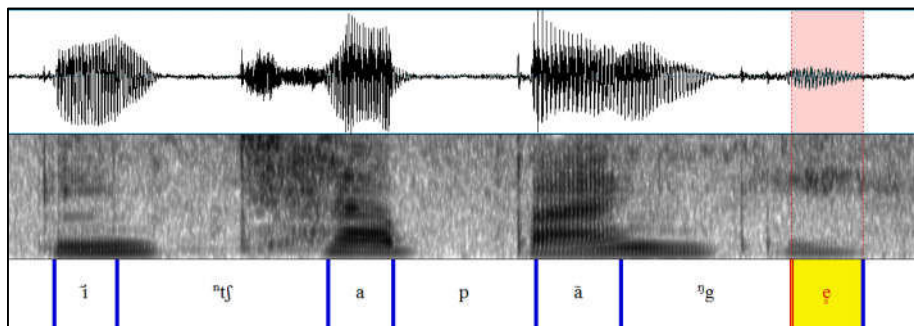


Figura 16 – Espectrograma de [iⁿtʃa^hpã^ŋgə]

/kanari/ > [kã^hnarɨ] ‘cojubim’

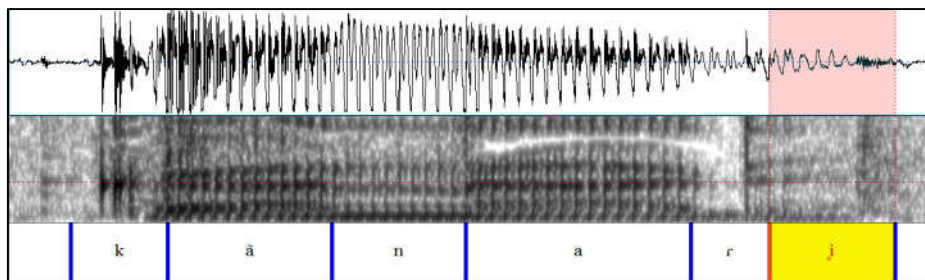


Figura 17 – Espectrograma de [kã^hnarɨ]

/tʃẽⁿtʃemoko/ > [tʃãⁿtʃeməkə] ‘espécie de bodó pequeno’

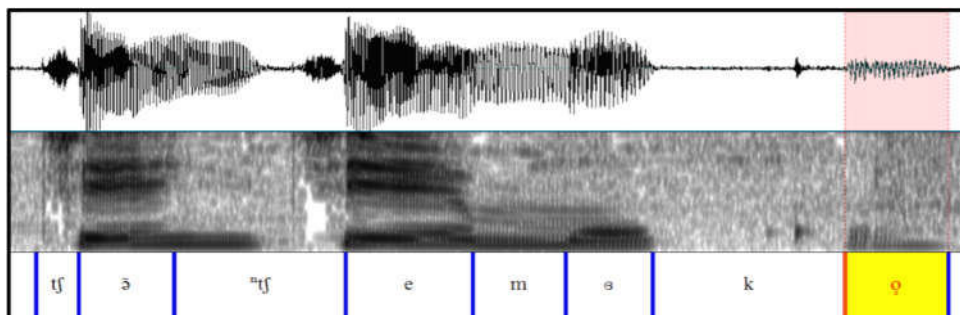


Figura 18 – Espectrograma de [tʃəˈnʃeməkɔ]

As vogais desvozeadas não possuem todas as características de ressonâncias do trato vocal visíveis no espectrograma. O sinal acústico da vogal pode não apresentar uma forma de onda periódica e regular, a barra de vozeamento e a estrutura formântica é irregular (MENESES, 2012). E como disse, anteriormente, em Ashaninka Envira a vogal desvozeada é realizada como um intervalo de aspiração ou fricção após a liberação da consoante.

As realizações das vogais como breves, desvozeadas ou a mesmo sua elisão são o reflexo da debilidade das vogais na posição final em Ashaninka, posição majoritariamente átona. Essa característica fonética é comum a muitas línguas

Distinção entre /i/ e /e/

Para definir a oposição, ou não, entre os segmentos [i] e [e] que ocorrem em regiões acústicas muito próximas, como registramos no levantamento do inventário fonético, a existência de pares mínimos facilitaria muito a análise, principalmente por conta das reduções vocálicas em final de palavra. No entanto, uma característica das línguas Arawak – compartilhada pelo Ashaninka – é a dificuldade de se encontrar pares mínimos, ou mesmo análogos, para as análises fonológicas. Sendo assim, para tratar da oposição entre estes segmentos sem o recurso dos pares mínimos, delimitei a distinção em posições tônicas a partir dos pares abaixo.

Palavra	F1	F2	Glosa
[ka'pe.ji]	549	2602	'quati'
[ka'piɾɔ]	365,3	1285	'taboca, bambu'
[ke:mi]	534,5	2971	'abóbora'
[ki:ɾi]	375	3027	'pupunha'
[ko'tjeɾɔ]	401	2084	'espécie de rato'
[ko'ʃsi:ɾɔ]	415	2258	'facão'
[sa'wetɔ]	505	2784	'espécie de ararinha'
[sa'wiri]	419	2880,5	'terçado, facão grande'
[tʰa'petɑ]	566,7	2677,5	'espécie de cipó'

[tʰɔ'pĩɾɐ]	382,5	2941	'espécie de peixe'
[tʰa'miɾi]	489,2	2935	'mutum'
[ʃs'meɾi]	740,4	2713	'carne'

Os dados acima nos habilitam a estabelecer a oposição entre /e/ e /i/ nas posições tônicas. Na posição átona final, todavia, essa oposição não é tão nítida por dois motivos: 1) a numerosa redução das vogais nessa posição; e 2) a reduzida ocorrência de /e/ em final de palavra. D'Angelis (1994, p.15) registra, em uma nota de rodapé: "Monserat (1993:3) propõe uma 'neutralização' da oposição entre /i/ e /e/ na posição final pós-tônica, onde /e/ ocorre com menor frequência. De fato, nos referidos 419 registros – somando-se vogais orais e nasais – contam-se exatamente 10 ocorrências de /e/ naquela posição contra mais de 160 ocorrências de /i/”⁷.

A hipótese da neutralização entre /i/ e /e/ também foi levantada na análise dos dados do Envira. Porém, após a transcrição das palavras ['pĩɾɐ] 'beba (imperativo)' e ['piɾi] 'teu pai' que operam como um par mínimo, estabeleci que a oposição entre as vogais /i/ e /e/ também ocorre na posição átona final. E o nome próprio ['peɾi] 'nome próprio masculino' – apesar de não formar necessariamente um par mínimo com ['pĩɾɐ] 'beba' e ['piɾi] 'teu pai', pois o [p] inicial nestes é a marca morfológica da segunda pessoa (2^{ap}), o que não ocorre naquele – confirma a oposição na posição tônica. Vejamos as medidas de F1 e F2 das vogais dessas palavras, que apresentam frequências muito próximas, mas ainda assim, apresentam diferenças observáveis; e, na sequência, os espectrogramas correspondentes.

Palavra	V1		V2		Glosa
	F1	F2	F1	F2	
['piɾi]	492	3014	344,5	2663	'teu pai'
['pĩɾɐ]	346	2793	341	2157	'beba'
['peɾi]	528	2783	389	1844	'nome próprio masculino'

/piɾi/ > ['pi:ɾi] 'teu pai'

⁷ A análise de Monserat é um ponto de partida da análise de D'Angelis.
RE-UNIR, v. 6, nº 1, p. 42-64, 2019.

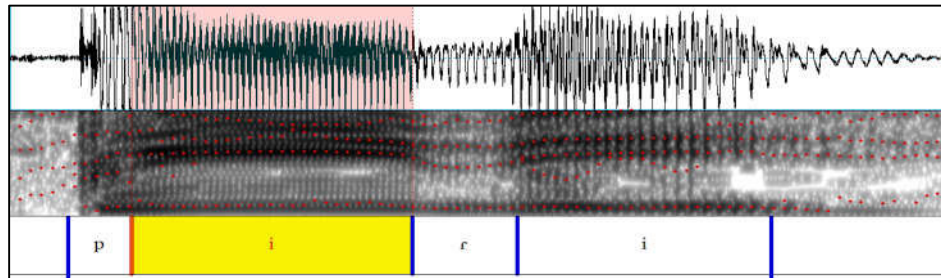


Figura 28 – Espectrograma de [ˈpi:ri]

/pire/ > [ˈpi:re] ‘beba’

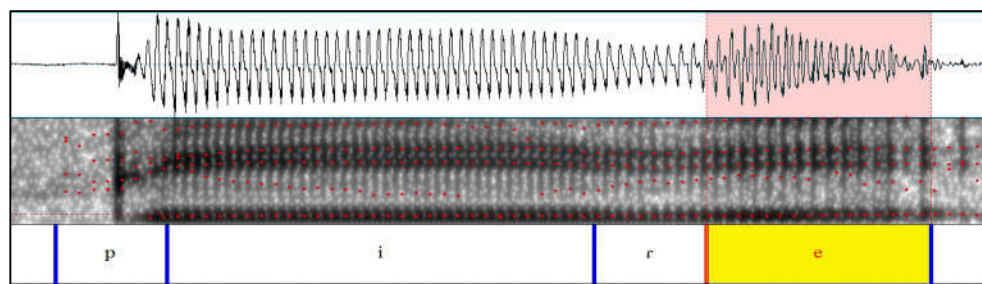


Figura 29 – Espectrograma de [ˈpi:re]

/peri/ > [ˈpe:ri] ‘nome próprio masculino’

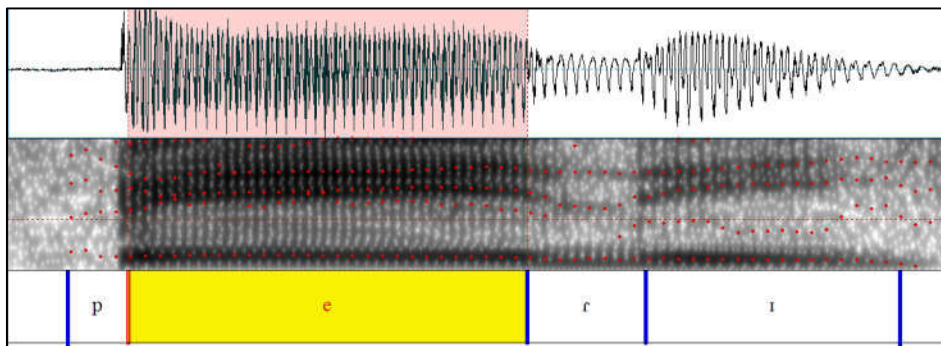


Figura 30 – Espectrograma de [ˈpe:ri]

O sistema vocálico

A conclusão é que o Ashaninka emprega um sistema vocálico que distingue quatro vogais: /i/, /e/, /o/, /a/. O primeiro critério utilizado para decidir quais segmentos vocálicos são fonemas, ou realizações distintas de um fonema, corresponde à primeira regra postulada por Trubetzkoy, segundo a qual “quando dois sons da mesma língua aparecem exatamente no mesmo contexto fônico e

um pode ser substituído pelo outro, sem que isto provoque uma diferença na significação intelectual da palavra, tais sons são apenas variantes fonéticas facultativas de um fonema” (TRUBETZKOY, 1992, p. 41). Como vimos acima, os segmentos vocálicos podem ser agrupados em quatro conjuntos de realizações – [a, æ, ɐ, ʌ, ə], [ɛ, e, ə, ɛ̃], [i, ɪ, ɪ, ɨ] e [u, o, u, ɔ, ɞ, ɔ̃] – que caracterizam quatro fonemas vocálicos /a, e, i, o/. Algumas das realizações fonéticas são previsíveis, como as vogais centralizadas nas margens da palavra e as vogais desvozeadas na posição átona final. A hipótese de neutralização entre /i/ e /e/ foi rejeitada, considerando-se também o segundo critério de Trubetzkoy (1992, p. 41) para a determinação dos fonemas de uma língua diz que: “Quando dois sons aparecem exatamente na mesma posição fônica e não podem ser substituídos um pelo outro sem modificar assim a significação das palavras ou converter estas em irreconhecíveis, tais sons são realizações fonéticas de dois fonemas distintos”.

Definidos quais segmentos são fonemas. Resta-nos definir qual o tipo de sistema vocálico. Trubetzkoy (1992, p. 87) define três tipos fundamentais de sistemas vocálicos considerando o grau de abertura (ou plenitude vocálica) e as classes vocálicas de localização (ou de timbre): a) Sistemas lineares – nos quais os fonemas vocálicos possuem graus de abertura (ou de plenitude vocálica) determinados, mas não particularidades de localização (ou timbre) que sejam pertinentes; b) Sistemas quadrangulares – nos quais todos os fonemas vocálicos possuem não só particularidades distintivas de grau de abertura, mas também particularidades distintivas de localização; e c) Sistemas triangulares – nos quais todos os fonemas vocálicos possuem particularidades distintivas de grau de abertura, mas as particularidades as distintivas de localização se apresentam em todos os fonemas, salvo o de grau máximo de abertura, de modo que este fonema se encontra fora das oposições de localização. O sistema vocálico Ashaninka é quadrangular e, assumindo as distinções propostas por Trubetzkoy, de graus de abertura e classes de posição, podemos representá-lo desse modo:

Sistema vocálico Ashaninka		
	- post	+ post
+ alto	i	o
- alto	e	a

A interpretação sistematizada no quadro acima indica que as vogais Ashaninka se distinguem em dois graus de altura (+ alto, - alto) e duas classes de posição (- posterior, + posterior), o que seria a interpretação mais congruente com o que se encontra em algumas das análises anteriores (DIRKS, 1953; HEITZMAN, 1975; D'ANGELIS, 1994; MIHAS, 2010). O sistema mostra-se fonologicamente simétrico. Contudo, destaca-se uma lição de Trubetzkoy, que a língua Ashaninka ilustra muito bem: nos sistemas quadrangulares “as vogais da classe posterior se realizam mais abertas que as vogais anteriores correspondentes, de modo que **do ponto de vista fonético** não existe nenhuma simetria” (TRUBETZKOY, 1992, p. 99).

Observando-se, porém, as figuras 3 e 4, é bastante evidente que, embora as distinções opositivas sejam sempre relativas, e nunca absolutas, a diferença de altura entre /i/ e /e/ é incomparavelmente menor do que a diferença, em altura, das vogais posteriores /o/ e /a/. Isso sugere que podem estar operando, no Ashaninka, outras oposições distintivas, que não aquelas sugeridas em Trubetzkoy. Tentativamente, por isso, verificou-se a possibilidade de reinterpretar o sistema de oposições presente nessa língua empregando os traços universais propostos por Jakobson, Fant & Halle (1952). Assim, considerando os traços de sonoridade, compacto/difuso, e os de tonalidade, grave/agudo, conclui-se que uma interpretação mais adequada para esse sistema é a representada abaixo.

	agudo	grave
difuso	i	o
compacto	e	a

Considerações Finais

A língua Ashaninka possui um sistema vocálico quadrangular /i, e, a, o/ com duas classes de abertura (compacto/difuso) e duas classes de localização (grave/agudo). Vimos aqui as realizações fonéticas possíveis para cada vogal e os ambientes envolvidos nos processos fonéticos: centralização, apagamento e desvozeamento. O sistema vocálico Ashaninka não possui ditongos fonológicos, tão pouco há oposição entre vogais longas e breves. Segundo Lass (1984, p. 95) “qualquer sistema que exclui ditongos deve também excluir vogais longas; e, inversamente, qualquer argumento para a inclusão de vogais longas em paridade com breves incluirá igualmente ditongos”. Em Ashaninka Envira não há vogais longas, mas realização fonética de vogais duplas heterossilábicas com grande sonoridade, e também não há ditongos. A nasalidade das vogais atestada na análise de D’Angelis (1994) também não é fonológica. As vogais são foneticamente nasalizadas pela justaposição a segmentos oclusivos pré-nasalizados. A discussão dos processos envolvendo ditongos fonéticos e a nasalidade dessa língua são objeto de outros trabalhos.

REFERÊNCIAS

- BOERSMA, P. & WEENINK, D. PRAAT 5.4 a system for doing phonetics by computer. web site: www.praat.org. Copyright© 1992-2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema de Informações da Atenção à Saúde. **Dados populacionais indígenas por diversos parâmetros de análise**, 2013. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/secretaria-sesai/mais-sobre-sesai/9518-destaques>. Acesso em 10/12/2014.
- D’ANGELIS, Wilmar R. A definição de uma ortografia no Ashaninka do Rio Amônia. Campinas, IEL-Unicamp, Relatório de Trabalho, 1994.
- DIRKS, Sylvester Campa (Arawak) Phonemes. *International Journal of American Linguistics*. vol. 19, N. 4, 1953, pp. 302-304.
- JAKOBSON, Roman. Para a estrutura do fonema. In R. Jakobson. *Fonema e Fonologia*. Seleção, trad. e notas de J. Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, pp.15-52 (conferência em Copenhagen 1939), 1972

- JAKOBSON, Roman; FANT, Gunnar & HALLE, Morris. *Preliminaries to Speech Analysis: the distinctive features and their correlates*. Massachusetts: The MIT Press, 1952.
- LADEFOGED, Peter. *Vowels and consonants: an introduction to the sounds of languages*. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001a.
- _____. *A course in Phonetics*. 4. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.
- LASS, Roger. Vowel system universals and Tipology: Prologue to theory. *Phonology Yearbook*. v. 1. Cambridge University Press, 1984. pp-75-111. Disponível em: www.jstor.org/sci-hub.org/stable/4615383.
- MENESES, Francisco de O. (2012). *As vogais desvozeadas no Português brasileiro: investigação acústico-articulatória*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- MIHAS, E. (2010). *Essentials of Ashéninka Perené Grammar*. Ph.D. diss. Milwaukee: University of Wisconsin.
- PAYNE, D. L. (1981). *Phonology and morphology of Axininca (Apurucayali Campa)*. Arlington: University of Texas; Summer Institut of Linguistics-SIL.
- _____. (1991). A classification of Maipuran (Arawakan) languages based on shared lexical retentions. In D. C. Derbyshire & G. K. Pullum (Eds.) *Handbook of Amazonian languages*. Vol. 3,. Berlin;New York: Mouton de Gruyter. pp. 355–499.
- _____, PAYNE, J. K. & SANTOS, J. S. (1982). *Morfología, fonología y fonética del Ashéninka del Apurucayali (Campa - Arawak Preandino)*. Série Lingüística n. 18. Yarinacocha, Peru: Instituto Lingüístico de Verano.
- RENARD-CASEVITZ, France-Marie.(1992). História kampa, memória Ashaninka. In Manuela Carneiro da Cunha (org.). *História dos índios do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/Fapesp. pp.197-212.
- TRUBETZKOY, N. S. (1992). *Principios de fonología*. Trad. Delia García Giordano. Madrid: Editorial Cincel. Primeira edição em alemão, *Grundzüge der Phonologie*. Güttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1939

Explorando as multifaces da palavra: sobre a emergência de ultrapassar o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem

Exploring the multifaces of the word: about the urgency to overtake the theoreticism and immanentism in / of the language.

Wilder Kleber Fernandes de Santana¹

Resumo: O presente trabalho delimita como categorias para análise o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem, no âmbito das Ciências Humanas, ao passo que aborda sobre as contribuições da Teoria Dialógica da Linguagem para a produção de discursos. Esses estudos visam superar análises abstratas e descontextualizadas de língua(s), em que propomos a aprendizagem sob viés dialógico-discursivo, a partir do pensamento de Bakhtin (1993 [1920-1924]), 2006 [1979]), Volochínov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]). As pesquisas refletem a perspectiva teórico-metodológica da linguagem em movimento, fundamentando-se nas categorias discurso, dialogismo, interação e relações dialógicas. Para concretização analítica, selecionamos como *corpus* uma charge intitulada “Velha política x Nova política”. Procuramos demonstrar como essa proposta torna-se eficaz para aprendizagem em sala de aula e compreensão responsiva ativa por parte do(s) leitor(es). Nesse direcionamento, os resultados revelam a importância de transcender uma postura imanente e teórica de estudos da linguagem para a formação de alunos e professores cada vez mais críticos e reflexivos, cuja prática de ensino dialógico oportuniza explorar as multifaces da palavra na promoção de competências leitoras.

Palavras-chave: Dialogismo; multifaces; palavra; teoreticismo; imanentismo.

Abstract: The present paper delimits as categories for analysis the theoreticism and immanentism in/of the language, in the scope of the Human Sciences, while it deals with the contributions of the Dialogical Theory of Language for the production of discourses. These studies aim to overcome abstract and decontextualized analyzes of language (s), in which we propose the learning under dialogical-discursive bias, from Bakhtin's (1993 [1920-1924], 2006 [1979]), Volochínov's (2017 [1929]) and Medvedev (2016 [1928]). The researches reflect the theoretical-methodological perspective of the language in movement, being based on the categories discourse, dialogism, interaction and dialogical relations. For analytical concretion, we selected as corpus a cartoon titled "Old politics x New politics". We seek to demonstrate how this proposal becomes effective for classroom learning and active responsive understanding by the reader (s). In this direction, the results reveal the importance of transcending an immanent and theoretical posture of language studies for the formation of increasingly critical and reflexive students and teachers, whose dialogic teaching practice allows to explore the multi-facetedness of the word in the promotion of reading skills.

Keywords: Dialogism; multifaces; word; theoreticism; immanentism.

¹ Wilder Kleber Fernandes de Santana é escritor, poeta e professor. Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

1 Introdução

Este trabalho se propõe a discutir sobre a necessidade emergente de se ultrapassar o teoreticismo e o imanentismo da linguagem no século XXI, tendo em vista que, quando esta fecha seus horizontes (de interpretação) em si mesma, não produz sentido nem vida, mas gera puras coisas mortas (BAKHTIN, 2006 [1979]). Durante bastante tempo, como já fora discutido por Santana e Nascimento (2018), fatores que caracterizariam uma linguagem dialógica ou interativa permaneceram suprimidos pela *Poética e pela Retórica*² até a segunda metade do século XVIII, instante a partir do qual começaram a haver rupturas com paradigmas formalistas³.

Tanto a Literatura (em específico a prosa literária) quanto a *Psicologia social*⁴, dentre outros campos de saber hegemônicos em centros europeus, foram utilizados como objetos de análise da estilística tradicional ao longo do século XIX e até as primeiras décadas do século XX.

É nesse ápice do positivismo e cientificismo que averíguam-se manifestações de linguagem via análises ideológicas abstratas⁵, superficiais, ausentes de embasamento histórico-social, “ignorando-se a relação indissociável entre forma, conteúdo e o aspecto social das obras literárias, ou seja, não havia uma abordagem filosófica e sociológica dos textos consideradas hoje essenciais” (SANTANA; NASCIMENTO, 2018, p. 292) para se compreender uma “estilística do gênero” (BAKHTIN, 2015, p. 21). Essa última rompe com preceitos defendidos e mobilizados

² Santana e Nascimento justificam que os métodos/modelos de criação e interpretação aristotélicos, tanto a *Poética* quanto a *Retórica*, foram e continuam sendo de imensa importância para estudos em linguagem e meios de comunicação humana, inclusive influenciando estudos na pós-modernidade. Citamos as obras para fundamentar nosso posicionamento de que tal tradição, com sua força, imperou durante tanto tempo que acabou ofuscando outras formas de ser/dizer/expressar.

³ Esses paradigmas formalistas consistem nas propostas russas da arte como procedimento, a exemplo da obra *Arte como Procedimento*, de Chklovsky (1917), e tais paradigmas podem ser encontrados de forma mais aprofundadas nos dizeres de Medviédev, em *O método formal nos estudos literários* (2016 [1928]). Nessa mesma obra, Medviédev menciona a existência da Sociedade para o Estudo da Língua Poética (OPOYAZ) grupo que propunha a distinção entre linguagem prática e linguagem poética, ou seja, apoiava o formalismo na linguagem, em terreno russo.

⁴ Estudos mais aprofundados encontram-se em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

⁵ Sobre isso, Santana (2018, p. 166-167) afirma que “Alguns grupos, em terreno russo, como a Sociedade para o Estudo da Língua Poética (OPOYAZ) propunham um estudo mediante o qual houvesse a distinção entre linguagem prática e linguagem poética”. Integram esse grupo, com surgimento entre 1916 e 1917, “Viktor Chklóvski (1893-1984), Iury Tiniánov (1894-1943), Boris Eikhenbaum (1886-1959), Viktor Vinográdov (1895-1969), Viktor Jirmúnski (1891-1971) e o próprio Lev Iakubínski (1892-1946)” (GRILLO, Ensaio introdutório, 2017, p. 42).

pela estilística tradicional, que, muitas vezes, desprezou o sujeito (autor, escritor, orador) como elemento essencial para produção dos sentidos múltiplos dos enunciados⁶.

Para sustentar nossos dizeres, buscamos respaldo teórico-metodológico no pensamento de Bakhtin (1993 [1920-1924]), 2006 [1979]), Volochínov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]), cuja vertente socioideológica concebe a língua como forma de interação entre os sujeitos organizados e situada historicamente. Ao fundamentarmos-nos na perspectiva dialógica da linguagem, defendemos a língua(gem) como viva, real e concreta. De modo complementar, recorreremos aos pressupostos de interlocutores bakhtinianos, tais como Brait (2005), Sobral (2009), Renfrew (2017) e Santana e Nascimento (2018).

Ao problematizarmos a importância do ato de ler em âmbito educacional, dentro e fora da escola, somos conduzidos a repensar o processo da leitura tradicional, concebendo-o como forma de capacitação do sujeito para as experiências que perpassem o ambiente escolar, “remetendo-o a uma leitura crítica do mundo em que vive, envolvendo as relações entre texto, autor, leitor e professor, sendo o último o mediador e peça chave no processo de formação desse leitor” (ALMEIDA; SANTANA, 2018). Na ótica de Bakhtin, os enunciados que produzimos, nas mais variadas esferas de atividade humana são plenos “de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 297), a partir de onde surgem as valorações na linguagem.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, temos que nos movimentar, tomar responsabilidade pelos nossos atos como sujeitos responsivos ativos. Desse modo, assumindo papel de estudiosos, professores e pesquisadores no século XXI, cabe a nós difundir que nossos posicionamentos se dão na/pela linguagem, e são essas posições axiológicas que nos fazem existir enquanto sujeitos, já que só o somos quando enunciamos, materializamos em ato. Nessa perspectiva de linguagem, compreende-se o sujeito como dialógico e alteritário, num processo dialético (de

⁶ Salientamos que a grande problemática não consiste apenas nas análises teóricas que excluem o histórico-social, mas também no compreender o funcionamento dessas teorizações por parte dos pesquisadores.

afirmação, recusa, negação da negação, concordância) numa espiral constante de embates linguístico-discursivos.

E esses embates condicionam a que percebamos a arbitrariedade do signo, carregado de valorações diversas, que dependem do sujeito que os enuncia e do tempo-espaço em que é produzido. Ao compreender que o signo é linguístico, mas também ideológico, é possível adentrar em discussões histórico-sociais e políticas em sala de aula. Para Bakhtin, “cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.” (BAKHTIN, 2015, p. 69), e é a esse pensamento que adentramos para construção de nossos dizeres.

Em aspectos estruturais, na primeira seção, realizamos um estudo teórico sobre o imanentismo e o teoreticismo, em aporte bakhtiniano. Na segunda seção, intitulada “Por uma Teoria dialógica da Linguagem” buscamos esclarecer aspectos essenciais da desta teoria a partir das obras de Bakhtin e o círculo, e a terceira seção é composta pela análise dialógico-discursiva da charge “Velha política x Nova política”, por nós seleta.

2 Que são o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem?

Tanto o teoreticismo quanto o imanentismo são categorias presentes nas produções de Bakhtin, em diálogo com Volóchinov e Medviédev. Para compreender a primeira categoria, incidiremos olhares principalmente ao projeto inicial de Bakhtin intitulado, em versão brasileira, *Para uma Filosofia do Ato responsável* (2010 [1920-1924]). Por sua vez, para fortalecer nossa discussão sobre o imanentismo no panorama das ciências humanas e na filosofia, recorreremos, além da referida obra, ao manuscrito *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas* (2006 [1979]), o qual integra a coletânea Estética da Criação Verbal.

Iniciemos com uma explanação geral de *Para uma Filosofia do Ato responsável* (2010 [1920-1924]):

Em *Para uma filosofia do ato* (2010 [1920-24]), o filósofo soviético esboça um tratado ético do ser humano, posicionando-se contra sistemas filosóficos que propunham estudos via separação entre cultura (arte) e vida (sistema ético). O ser, instituído enquanto ser-evento, e não apenas enquanto ser-aí, (Heidegger), tem manifesta a sua singularidade apenas através de seu correlacionamento com um outro: é nas instâncias da alteridade que o ser se constitui (SANTANA, 2018, p. 77)

Nesse sentido, compreende-se por teoreticismo as produções humanas (na vida, arte e ciência) que se empenham apenas em argumentos teórico-filosóficos, desprezando-se a vivência humana e a historicidade. “Assim, o teoricismo fatal – a abstração do meu eu singular – ocorre também na ética formal: aqui, o mundo da razão prática é em realidade um mundo teórico, e não o mundo no qual o ato é realmente executado” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Nessa linha de pensamento, os atos que são realizados no mundo puramente teórico requerem somente um exame de ordem teórica.

Para o filósofo soviético,

A lei da conformidade à lei é uma fórmula vazia do puro teoricismo. Nunca uma razão prática semelhante pode fundar uma filosofia primeira. O princípio da ética formal não é de fato um princípio do ato, mas o princípio da generalização possível dos atos já dados na sua transcrição teórica (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]).

O conformar-se com explicações puramente transcendentalistas ou teoreticistas, ou seja, a tentativa humana de explicar os fenômenos da vida através de lógicas abstratas, não produz sentidos. É necessário recorrer sempre aos acontecimentos éticos (da vida), à história, às condições específicas de produção daqueles fatos. Afirma o pesquisador russo que não há possibilidade de uma razão semelhante às teoricistas poderiam fundar uma filosofia primeira, justamente porque a fundamentação de uma filosofia abstrata concebe ideias inconsistentes e fadadas ao não vivenciamento humano – uma fugacidade da vida. Renfrew (2017, p. 43), ao reconhecer que Bakhtin postula o teoreticismo como uma das doenças-chave do pensamento moderno (particularmente do pensamento científico), atesta:

Teoreticismo é o nome dado por Bakhtin a todas as formas de pensamento que imaginam que a cognição – ou a descrição daquilo que ele chama de “conteúdo/sentido” de todo ato – esgota seu pleno valor ou significação e o “ato” é explicitamente entendido como englobando tanto pensamentos e afirmações quanto ações.

É nesse sentido que, ainda segundo Renfrew (2017), o pensamento teórico (ou seja, abstrato), não gerencia possibilidades de estudos que abarquem o Ser em sua totalidade, uma vez que a eventicidade viva dos sujeitos está sendo desconsiderada. Em *O método formal nos estudos literários* (2016 [1928]), Medviédev menciona a impossibilidade da existência da ideologia se houver separabilidade entre o processo cultural (meio socioideológico) e o objeto, ou entre sujeitos. Dito de outra forma, o teoricismo não produz ideologia, produz apenas abstrações.

Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete... Cada produto ideológico e todo seu "significado ideal" não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante (2016 [1928], p. 49-50)

Tanto na correlação humano-objeto quanto na interação entre humanos, a avaliação axiológica (as correspondências comunicativas) não pode ser concebida sem o atravessamento de sua realidade sócio-histórica, das vozes que o constituem. Esse posicionamento influencia uma série de pesquisadores no século XXI os quais refletem sobre o agir nas ciências humanas e as consequências de uma postura formalista, tais como Renfrew, o qual afirma: "O teoreticismo sempre carecerá da eventicidade (*sobytiinost*) de todo o ato ou fenômeno, sua qualidade de ser unicamente situado, carnal e temporariamente, em um sujeito que aceita conscientemente a responsabilidade por seu ato" (2017, p. 43). As reflexões filosóficas de Bakhtin sobre o teoreticismo implicam em que pesquisadores, professores e estudiosos tomem para si a responsabilidade⁷ por suas palavras e atos na mobilização

⁷ Essa concepção pretende (des)uniformizar os sujeitos da sociedade, pois como afirma Sobral (2009, p. 48), "o sujeito se divide em múltiplos papéis, nos termos de suas relações sociais, e a sociedade se divide em múltiplos grupos e segmentos, nos termos das relações entre esses grupos e segmentos." Segundo Sobral (2009, p. 24), a filosofia do ato ético de Bakhtin é uma proposta de estudar o agir humano, um *modus* para compreensão teórico-prática de como os indivíduos agem no mundo concreto: "[...] um mundo social e histórico e, portanto, sujeito a mudanças, não apenas em termos de seu aspecto material, mas na maneira de os seres humanos o conceberem simbolicamente, isto é, o de representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem nesses termos em circunstâncias específicas.

do conhecimento, para que não haja consequências drásticas para as Ciências Humanas e Sociais, as quais podem ser potencialmente prejudicadas.

Quanto ao princípio da imanência, este consiste no fechamento de horizontes de quaisquer campos de saber em si mesmos, ou seja, representa a negação de diálogos de um determinado fenômeno com palavras alheias. Renfrew assim caracteriza:

Tomada de empréstimo à teologia por intermédio da filosofia, imanência descreve o modo pelo qual as propriedades de determinado conceito ou fenômeno – como, fundacionalmente, Deus – são consideradas inerentes ao conceito ou fenômeno propriamente dito. Nos estudos literários, a ideia de Imanência abre para questões dos limites dos textos: os textos são independentes, autônomos e completos em seus próprios termos? O sentido do texto comparece nas palavras da página, precisa ser lido em seu contexto histórico e social, ou no contexto da vida do autor? Essas são posições mutuamente exclusivas? (RENFREW, 2017, p. 15).

Após esse adentramento a um conceito de imanência, o pesquisador inglês Alastair Renfrew afirma que essas são constantes básicas no pensamento de Mikhail Bakhtin, cujo desejo era romper com a oposição entre as teorias de imanência do texto literário e as abordagens sociológicas e culturais. Assim, “Desde o momento em que a teoria se separa do ato e se desenvolve segundo a sua lei interna imanente, o ato mesmo, desembaraçando-se da teoria, começa a degradar-se” (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 112).

Do conteúdo separado do ato cognitivo apropriam-se suas próprias leis imanentes, com base nas quais ele se desenvolve sozinho, autonomamente. Inseridos neste conteúdo, consumado um ato de abstração, estaremos à mercê de suas leis autônomas; mais exatamente, cada um de nós não está mais presente nele como ativo no sentido individual e responsável (BAKHTIN, 2010 [1920-1924], p. 45).

No caso específico da gramática, na visão dos pensadores do Círculo de Bakhtin, “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 23). Então, a estilística bakhtiniana propõe a profissionais do ensino de línguas que, via propostas teórico-metodológicas responsáveis, ajudem “os

alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 14)⁸.

Ao contrário de abordagens teóricas ou imanentes, compreendemos que, no século XXI, há uma emergência em se transcender as teias do formalismo, através da Teoria dialógica da Linguagem, cujos princípios se fundamentam na interação viva entre sujeitos e objetos no *continuum* da linguagem. No que concerne aos princípios da responsabilidade humana no processo-ato de movências enunciativas, a palavra tem funcionalidade ativa “tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas” (STELLA, 2013, p. 179).

Nessa perspectiva da palavra que transcende o formalismo da língua(gem), o ensino em perspectiva dialógica, além contribuir significativamente com a interdisciplinaridade, compreende que os discursos que produzimos refletem e refratam o mundo da realidade para um mundo criado, e cada sujeito é capaz de se posicionar axiologicamente ao ressignificar o mundo da vida.

3 Análise dialógico-discursiva da charge “Velha política x Nova política”

Antes de adentrarmos na análise, faz-se importante mencionar que, na ótica dos integrantes de Bakhtin e dos integrantes do círculo, o enunciado não se reduz a frases, orações e períodos, como previstos pela gramática normativa. Adentramos na perspectiva bakhtiniana de enunciado, a qual transcende a materialidade escrita, e enxerga para além, conforme atesta em *Problemas da poética de Dostoiévski (2008)* sobre o fato de que: “as relações dialógicas são possíveis entre imagens de outras artes” (BAKHTIN, 2008, p. 211).

De igual modo, é preciso esclarecer que perspectiva de discurso é mobilizada nestas entrelinhas. O que se entende por discurso, aqui, difere-se da perspectiva

⁸ No prefácio de Brait, em *Questões de estilística no ensino da língua*, “Há explicitamente nesse trabalho de Bakhtin a demonstração de que ele estava atento ao contexto escolar e à crise do ensino de língua em curso desde o início do século XX, e que sua atuação consistia, dentre outras coisas, em rever a posição do ensino da gramática na escola, considerando que uma, certa estilística, então no centro de suas preocupações, poderia, se articulado à gramática, auxiliar os professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimento característico da língua literária e, também, da língua do cotidiano, da língua viva, em uso (BRAIT, 2013, p.11).

morfossintática carregada e promulgada, divergindo também dos discursos retóricos de berço grego. Discurso, para Bakhtin, consiste em um tipo de enunciado histórico, de cunhos ideológico e cultural, em que não são apenas levados em conta aspectos semânticos ou gramaticais, mas sobretudo as condições de produção de determinado enunciado.

Essa nova concepção de discurso concebida por Bakhtin e o círculo traz às ciências humanas aspectos determinantes para a constituição de um sujeito responsivo-ativo. Conforme Bakhtin (2010 [1934-1935], p. 81),

Temos em vista não o *minimum* linguístico abstrato da língua comum, no sentido do sistema de formas elementares (de símbolos linguísticos) que assegure um *minimum* de compreensão na comunicação prática. Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. (Grifos do autor).

Assim, o objeto – enunciado – que selecionamos para análise se trata de uma charge, intitulada “Velha política x Nova política”, coletada da página eletrônica “humor político”. A charge constitui-se como um gênero discursivo e tem objetivo de criticar ou ironizar, ou ainda representar de maneira cômica acontecimentos nas mais diversas esferas sociais. Passemos às análises:

Figura 1: Velha política x Nova política



Diante do enunciado chargístico intitulado *Velha política x Nova política*, deparamo-nos com materialidades verbais e não verbais, ou seja, aos aspectos imediatos da charge. Sua dimensão imagética apresenta um lobo, com expressão de ganância e esperteza, que está se despindo de uma pele de cordeiro. Em termos de materialidade linguística, enquanto no lobo está marcada a expressão “Velha política”, na pele de cordeiro está inscrito o enunciado “Nova política”. A partir das condições específicas de produção desse discurso, pistas e rastros de linguagem (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), podemos mensurar se tratar de uma crítica relacionada à política brasileira.

Em *Crítica da arte e estética geral*, Bakhtin (2010 [1924]) infere que

Nenhum valor cultural, nenhum ponto de vista criador pode e deve permanecer no nível da simples manifestação, do fato puro de ordem psicológica e histórica; somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter factual do valor cultural. A autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura, tanto que a definição sistemática ocupa aqui um lugar não só singular, mas também indispensável e insubstituível (BAKHTIN, 2010 [1924], p. 16).

Em outros termos, conforme Santana (2018), caso um objeto estético (artístico ou literário) seja deslocado de sua realidade cultural, semântico-axiológica, este perderá seus valores, sua trama dialógica, sua capacidade de produção de sentidos.

Para compreender este enunciado em sua concretude, foi necessário ultrapassar as barreiras do teoreticismo/teoricismo e do imanentismo, ou seja, identificar as relações dialógicas que estão constituindo a charge, um processo de escavação dos sentidos múltiplos, como a incidência do discurso religioso, que está atravessando o discurso político.

Na compreensão de Silveira (2019, p. 9),

Para realizar leituras acerca do mundo que nos rodeia, a linguística não pode mais continuar sob vestes de imanentismo, negligenciando sujeitos sociais e a história que atravessa discursos e (re)produções de sentido. Um aparato teórico metodológico que considere tal complexidade atenta para a necessidade de investigação acerca da linguagem que não desconsidera a incompletude, a riqueza e a diversidade de práticas que se realizam a partir de seu uso. Em um momento crucial em que discursos autoritários se fazem presentes e se multiplicam na vida social e na esfera política das relações humanas torna-se necessário, como afirmado anteriormente, que tais abordagens reconheçam o sentido político de tais escolhas.

A Bíblia, documento de caráter religioso (e, em certa instância legislativo) para os cristãos e para grande parte de não-cristãos, contém os primeiros registros de enunciados sobre, figuradamente, o lobo e o cordeiro. É nas condições de produção discursiva da era dos Mártires (GONZÁLEZ, 2011), especificamente nos registros evangelísticos das falas de Jesus, que se manifestam as relações entre lobo e cordeiro. De acordo com a narrativa do evangelista Mateus, capítulo 7, Jesus profere para os seus discípulos:

Cuidado com os falsos profetas. Eles vêm a vocês vestidos de peles de ovelhas, mas por dentro são lobos devoradores.
Vocês os reconhecerão por seus frutos. Pode alguém colher uvas de um espinheiro ou figos de ervas daninhas?
Semelhantemente, toda árvore boa dá frutos bons, mas a árvore ruim dá frutos ruins.
A árvore boa não pode dar frutos ruins, nem a árvore ruim pode dar frutos bons.
Toda árvore que não produz bons frutos é cortada e lançada ao fogo.
Assim, pelos seus frutos vocês os reconhecerão! (Mt. 7. 15-20).

A partir dos versos que se discorrem, compreende-se que Jesus compara falsos profetas (líderes religiosos) a lobos devoradores, os quais iriam se utilizar de discursos para alcançar multidões para suas doutrinas e enriquecimento próprio.

Pouco tempo depois, o apóstolo Paulo re-enuncia a mensagem de Jesus, a qual este proferiu antes de sua crucificação, em que fazia menção à sua morte material: “Eu sei que depois da minha partida entrarão no meio de vós lobos cruéis que não pouparão o rebanho... falando coisas perversas para atrair os discípulos após si”. (At. 20.29-30).

Perceba-se que, dentro de um sistema político-religioso hegemônico (farisaico), havia-se feito menção aos falsos líderes religiosos como *lobos devoradores*. Assim como os lobos que devoravam os rebanhos de ovelhas, os líderes corruptos do primeiro século d.C devoravam as mentes das pessoas, enganando-as com falsos ensinamentos, para poderem se aproveitar de seus tributos e de seu trabalho físico.

O capítulo 23 do evangelho segundo Mateus, por exemplo, traz severos discursos de Jesus direcionados aos fariseus legalistas que queriam alcançar os primeiros lugares nas festas, assim como deter o poder sobre a população, da mesma forma como acontece na contemporaneidade do século XXI. Os fariseus e líderes

judeus tentavam, através de seus discursos, maquiagem suas ações, fingindo-se de bons mestres e líderes leais, altruístas e pacificadores. Então, foi crescente e imperante o discurso de que pessoas gananciosas, hipócritas e aproveitadoras, e além disso fingidas, agem como lobos que se vestem de cordeiro. Suas ações são efetivamente mal-intencionadas, mas através do discurso conseguem revestir uma pele de pessoas bondosas e bem-intencionadas.

Corroborando a interrelação existente entre discursos defendida pelo círculo de Bakhtin, compreendemos a linguagem como o meio de interação comunicativa pela qual se estabelece a produção de efeitos de sentidos entre interlocutores. Assim se efetua

A compreensão estreita do dialogismo concebido como discussão, polêmica, paródia. Estas são formas externas mais evidentes porém grosseiras do dialogismo. A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a *concordância*, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), **sobreposições do sentido sobre sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão** (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), **a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível**, etc. Estas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações puramente lógicas, nem meramente objetais. Aqui se encontram posições integrais (o indivíduo não exige uma revelação intensiva, ela pode manifestar-se por em um som único, em uma única palavra), precisamente as vozes. (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 327, grifos meus).

Ao observarmos, agora, a charge, realidade sócio-histórica⁹, no que concerne à emergência deste enunciado, a crítica que se direciona aos políticos brasileiros, os quais enganam os eleitores com discursos brandos e túrgidos de promessas. Bakhtin (2015, p.54) assevera que o campo aperceptivo da compreensão não é apenas linguístico, mas sobretudo “concreto-expressivo”. Ao contrário da compreensão passiva¹⁰, se reduz a abstrações linguísticas, a interpretação ativa

⁹ Santana (2019, p. 100) infere que “[a]o tratarmos da relação entre cultura e vida, Bakhtin (1993 [1920-1924]) e Medviédov (2016 [1928]) propõem a indivisibilidade entre esses dois mundos, assim como era comum nas ciências naturais, filosofia da vida e estética formalista. O sujeito, enquanto *Ser aberto e unitário*, pode ser formador do conteúdo-sentido abstrato do ato-ação”.

¹⁰ Para Bakhtin (2015, p. 54-55), “a interpretação não ultrapassa o âmbito do seu contexto e em nada enriquece o interpretável”. Essa interpretação passiva não acresce novidades ao discurso do indivíduo, “nenhum elemento concreto e expressivo” (p.55).

[...] estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterossonantes como o objeto da interpretação, enriquece-o com novos elementos. É exatamente essa interpretação que o falante leva em conta. Por isso sua diretriz centrada no ouvinte é uma diretriz centrada num horizonte especial, no universo especial do ouvinte, insere elementos absolutamente novos em seu discurso; porque aí ocorre uma interação de diferentes contextos, de diferentes pontos de vista, de diferentes horizontes, de diferentes sistemas expressivoacentuais, de diferentes “línguas” sociais (BAKHTIN, 2015, p.55).

A charge “Velha política x Nova política”, por meio de relações dialógicas, renuncia as vozes neotestamentárias que construíram o ideal metafórico do lobo e do cordeiro, ou seja, o discurso político em período eleitoral é constantemente atravessado por discursos da ordem do religioso.

A partir de Brait (2005), temos que os Estudos Dialógicos impeliram Bakhtin na busca de compreensão das formas de produção e do sentido da Linguagem, em seu funcionamento e significação, na direção de uma estética e ética da linguagem para uma nova perspectiva acerca da comunicação humana e seus estudos. Assim,

o conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas uma visão de mundo que busca formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico-discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas (p. 88).

O lobo com sua face desdenhosa e enganadora representa uma velha política porque já houve sistemas (escravos e servos) em que os líderes agiam sem necessariamente precisarem esconder sua face, uma vez que era acobertados e apoiados pelo próprio sistema vigente.

Em contrapartida, a nova política representa o cordeiro pelo falseamento de boas intenções via o discurso. Nesse sentido, seus heterodiscursos reacentuam os não-ditos, constituindo os sentidos plurais que instituem o enunciado concreto.

No caso específico do enunciado em questão, intitulado *Velha política x Nova política*, os sentidos trafegam historicamente, e se inserem em uma orquestração de vozes. A divulgação eletrônica da charge quis ressaltar a permanência desses já ditos que inserem a crítica à política brasileira, principalmente no que tange aos discursos e atos realizados por políticos e candidatos.

No processo de discursivização desse gênero discursivo, dispõem-se figuras que podem representar a nação, como os candidatos, sujeitos empossados da palavra no campo político. A mídia eletrônica, enquanto campo de disseminação ideológica, circunscreveu o *topoi* enunciativos, os quais evidenciam que por trás da aparência boa e agradável há ganância e corrupção por parte dos representantes de partidos políticos brasileiros.

Considerações finais

A charge, postagem de teor político (e suas réplicas, as quais se revestiram do da esfera midiática), provoca em nós reflexões que são vivenciadas na prática, no cotidiano. Com essas reflexões, procuramos causar esses embates para repensarmos o papel do atual ensino nas escolas brasileiras: tem se configurado em perspectiva imanentista/teoreticistas ou dialógica? Quando averiguamos a emergência em se transcender as barreiras do formalismo, revemos nossos próprios posicionamentos na educação, diante da política brasileira.

Pluralidades na linguagem só podem ser observadas por meio do enunciado, em atos dialógicos. Sabemos que o diferente existe justamente porque há o posicionamento, o qual provoca e convoca respostas. É o embate de que Bakhtin fala. Uma resposta suscita outra. Em sala de aula, quando os alunos se deparam com o contexto sócio-histórico dos enunciados, eles podem re-enunciar discursos outros, apreciar, avaliar, acentuam seus pontos de vista, a partir das escolhas e tomadas de posição, na medida em que se demonstra a importância de não permanecer apenas no plano estrutural – gramatical, mas observando-se os tons semânticos no discurso reportado.

Este manuscrito, por fim, se instaura nessa esfera de dizeres interconstitutivos, não contendo palavras últimas nem acabadas, mas reflexões sobre a emergência em ultrapassar a imanência que há em ordenamentos de abscissas e ordenadas de linguagem. De modo semelhante, esperamos que este inspire outros trabalhos que problematizem a respeito da linguagem e de seu funcionamento.

Referências

- ALMEIDA, Maria de Fátima; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino de línguas sob perspectiva estilística: contribuições da teoria dialógica da linguagem. *Revista de Letras JUÇARA*, Caxias – Maranhão, v. 02, n. 02, dez. 2018, p. 310 – 326.
- BAKHTIN, Mikhail M. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail M. Crítica à arte estética em geral (1920). In: *Questões de literatura e de estética - A Teoria do Romance*. Equipe de tradução (do russo) Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6ª edição. Editora Hucitec - São Paulo, 2010 (1930-1934).
- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 140 p.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.
- BÍBLIA SAGRADA (*Bíblia de Jerusalém*). Tradução do texto em Língua Portuguesa diretamente dos originais. Nova Edição Revista e Ampliada. 1ª edição. Paulus Editora, São Paulo, 2002.
- BRAIT, Beth. *Prefácio*. In: *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.
- LIMA, Amarildo. Charge: *Velha Política x Nova política*. In: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/lobo-em-pele-de-cordeiro/>. Acesso em: 09 de maio de 2019.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O Método Formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- RENFREW, Alastair. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de Marcos Marcionillo. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; NASCIMENTO, Terezinha de Jesus Gomes do. O heterodiscurso no conto “A mensagem”, de Clarice Lispector: questões de linguagem. *Scripta Uniandrade*, v. 16, n. 3, 2018, p. 290-305.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. ISSN-1678-3182. Número 45, 2018.p.75-90.
- SILVEIRA, Éderson Luís. Sobre a linguagem que não cessa de se inscrever na heterogeneidade e o utilitarismo das discussões inúteis (2019). in: SANTANA, Wilder

Kleber Fernandes de. *Relações linguísticas e axio(dia)lógicas: sobre linguagem e enunciação* – João Pessoa: Ideia, 2019.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

VOLOCHÍNOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

O desenvolvimento da competência lexical por meio de expressões idiomáticas do amazonês

The development of the lexical competence through the idioms of amazonês

Andreza Marcião dos Santos¹
Shirlene Aparecida da Rocha²

Resumo: Este artigo visa contribuir para as discussões acerca do desenvolvimento da competência lexical do aluno por meio de expressões idiomáticas, as quais foram retiradas do livro de Sérgio Freire intitulado *Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas*, publicado em 2011. Como aporte teórico tem-se Ferraz; Silva Filho (2016); Xatara (1998; 1995), que discutem as questões referentes à competência lexical; Matias; Pereira (2011), auxilia no processo de compreensão das expressões idiomáticas no contexto escolar; e a BNCC (2017), para verificar como o ensino do léxico pode contribuir para a formação do aluno. Dessa forma, foi possível perceber que as expressões idiomáticas devem ser ensinadas sempre utilizando um contexto de uso, pois, através da contextualização, os alunos poderão saber quando usar, como usar e por quê usar determinadas expressões idiomáticas tanto em contextos orais quanto escritos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua competência lexical.

Palavras-chave: Competência lexical; expressões idiomáticas; ensino.

Abstract: This article aims to contribute to the learning about the lexical discipline of the student by means of idiomatic expressions, such as those that were taken from Sérgio Freire's book *Amazon: expressions and terms used in Amazonas*, published in 2011. Como a theoretical technician - Ferraz; Silva Filho (2016); Xatara (1998, 1995), who discuss how issues related to lexical competence; Matias; Pereira (2011), assist in the process of understanding idiomatic expressions in the school context; and a BNCC (2017), to verify how lexical teaching can contribute to a student's education. In this way, it was possible to perceive that idiomatic expressions should always be taught as a context of use, since they are able to contextualize the characters of knowing when to use, how to use and to use idiomatic expressions in both oral and written contexts, for the development of their lexical competence.

Keywords: Lexical competence; idiomatic expressions; teaching.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

² Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

1 INTRODUÇÃO

No decorrer da disciplina de Desenvolvimento da Competência Lexical, cursada em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), foi possível observar a grande importância do estudo do léxico no ensino de língua portuguesa para a educação básica, uma vez que foi perceptível que não há um ensino do léxico, mas, sim, um ensino de vocabulário feito de forma mecanizada e sem contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do aluno.

Entende-se como competência lexical “a capacidade de compreender as palavras, sua estrutura e suas relações de sentido com outros itens lexicais constitutivos da língua” (FERRAZ; SILVA FILHO, 2016, p. 9). Assim, desenvolver a competência lexical do aluno poderá levá-lo a usar uma palavra do léxico da língua, ampliando sua capacidade de reconhecer, interpretar e verificar as relações existentes entre as palavras e utilizá-las tanto na oralidade quanto na escrita.

Por isso, relacionar léxico e ensino através das expressões idiomáticas pode ser uma alternativa para propor mais estudos sobre o tema e uma oportunidade de mostrar para os professores e alunos que não basta conhecer o significado de uma palavra individualmente, por exemplo, “quando falamos *pagar o pato*, não basta saber o significado de pagar e de pato, mas, sim, entender que se trata do fato “sofrer as consequências dos atos de uma outra pessoa” (MATIAS; PEREIRA, 2011, p. 2).

Dessa forma, é preciso incentivar o aluno e ensiná-lo a ampliar a sua competência lexical, levando propostas metodológicas de ensino que colaborem cada vez mais para a sua capacidade de decodificação, criatividade, interpretação e de adequação linguística para com os diversos contextos de interação e comunicação social. Por esta razão, tenta-se, neste artigo, apresentar uma reflexão sobre as relações entre o léxico e ensino através das expressões idiomáticas, utilizando como base o livro *Amazonês: Expressões e termos usados no Amazonas*, de Sérgio Freire (2011).

2 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

A língua nos permite transmitir experiências não somente históricas, mas também culturais. Ao usarmos e identificarmos as semelhanças e diferenças das entidades do indivíduo dentro da língua pode-se nomeá-las, constituindo assim, o léxico (PIETROFORTE; LOPES, 2014). Neste sentido, dentro da Linguística encontra-se a Lexicologia, que estuda cientificamente o léxico e, para Biderman (1981), a Lexicologia leva em consideração as palavras de uma língua em todos os seus aspectos e estuda o relacionamento das palavras com os subsistemas da língua, ou seja, considerando os conjuntos de vocábulos de cada indivíduo com base na memória, transmissão de pensamento e ideias em cada ato de fala.

O léxico de uma língua contribui para o entendimento da formação de um povo, tendo em vista que é através dele que são registradas as informações que permanecem ou levam à transformação da cultura (BIDERMAN, 1996). Isso significa verificar os mecanismos de produção do léxico através da relação do contexto externo, uma vez que ele pode influenciar na definição de um significado.

Assim, a língua cria uma realidade de sentidos distintos, o que nos permite buscar as mais diversas significações para uma expressão ou palavra, pois as unidades lexicais refletem os diferentes momentos da história de uma sociedade, exprimindo visões particulares de mundo (SEABRA, 2015). Por isso, é interessante explorar as relações do léxico e o ensino, pois seria uma nova percepção que auxiliaria no ensino de LP, sendo que as propostas que estão atreladas ao ensino de LP ainda se voltam para os estudos das regras gramaticais.

E quando se verifica como o estudo do léxico está sendo trabalhado na educação básica, os professores acabam confundindo ensino do léxico com o ensino de vocabulário. Neste sentido, é preciso pensar que o ensino da gramática e o ensino do léxico se relacionam e que não há como estudá-los separadamente, pois “é a gramática que dá as regras de combinação de unidades e o conjunto dessas unidades submetidas às regras da gramática constitui o léxico de uma língua” (GONÇALVES, 1977, p. 27).

O ensino do léxico nas aulas de português, guardadas algumas exceções, geralmente não tem ido muito além do estudo de palavras em sentenças isoladas, com a proposição de exercícios mecânicos, quase sempre de substituição de palavras, como se as palavras, por si sós, tivessem sentido absoluto independente do contexto em que ocorrem. Além disso, o pouco espaço reservado para o estudo do léxico no ensino de português ficou, quase inteiramente, sob a responsabilidade dos livros didáticos (FERRAZ; SILVA FILHO, 2016, p. 9).

A partir desta realidade, a Nova Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental abordando eixo da Análise Linguística/Semiótica que no ensino de língua portuguesa “[...] serão levadas em conta as escolhas do léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero” (BNCC, 2017, p. 80). Neste contexto, tomam-se as expressões idiomáticas (EIs) como unidades que podem combinar-se de uma maneira específica, que fazem parte da língua e podem carregar consigo a cultura de um povo, possibilitando o desenvolvimento da competência lexical do aluno.

Para Xatara (1998), a expressão idiomática é uma lexia complexa cristalizada em um idioma pela tradição cultural, ou seja, as EIs são originárias do cotidiano, que são consagradas pelo uso, por isso, além de compor a riqueza linguístico-cultural de um povo, as EIs também são dinâmicas e compreender os significados que carregam vai muito além das regras de formação de palavras e do léxico. Contudo, a utilização das expressões idiomáticas em sala de aula ainda não é bem vista, devido ao seu caráter mais coloquial e informal da fala, sendo assim, marginalizadas. Essa justificativa serve para que não se encontre tanto nos livros didáticos as expressões idiomáticas, tal como a não inserção dessas expressões no ensino do léxico. Outra justificativa para não trabalhar as EIs em sala de aula seria porque são frases feitas, tornando-as insignificantes para arte da escrita, do “escrever bem” (NOGUEIRA, 2008).

Mas quando se compreende que as palavras na língua não são unidades isoladas, os estudos da semântica e sintaxe dão grande colaboração para o entendimento de palavras que se combinam e que se configuram em várias formas, de acordo com a intenção do falante. Neste sentido, também é possível considerar

as relações de cultura, léxico e ensino a partir dos estudos desenvolvidos sobre o léxico e as práticas pedagógicas no ensino. Segundo Matias e Parreira (2011) é dada pouca atenção ao léxico no ensino de língua portuguesa, sendo que há muitos estudos teóricos sobre os fenômenos de neologismos, estrangeirismos, gírias e expressões idiomáticas de forma isolada.

A escolha pelo estudo do léxico em sala de aula pode funcionar como um processo de autoconhecimento, de reuso, uso e criação de novas palavras a partir das já existentes, com isso o aluno tomará consciência da sua própria língua e poderá usá-la para demonstrar uma ideia, sentimentos e emoções a partir das opções lexicais presentes na língua. Essa capacidade de escolha do aluno por uma determinada palavra ou um conjunto de palavras, tal como as expressões idiomáticas, e saber empregá-las com propriedade na modalidade oral e escrita, caracteriza um dos aspectos do desenvolvimento da competência lexical.

Para Ferrari-Neto (2014), essa competência lexical compreende três formas específicas de conhecimento, sendo elas:

Uma lista de itens lexicais e das relações entre eles, a estrutura interna desses itens e ainda a capacidade de formar novos itens, de rejeitar formações lexicais agramaticais e ainda de processá-los, reconhecendo seus elementos constituintes e sua estrutura interna. Assume-se que uma caracterização adequada da competência lexical de um falante de uma língua humana natural, requer, por um lado, a análise de aspectos ligados à Morfologia dessa língua, especialmente no que se refere à organização e à caracterização da componente morfológica da gramática e da sua relação com sistemas de interface e, por outro, de aspectos concernentes ao *léxico*, sua caracterização e seu lugar em modelos de língua e de processamento linguístico, a organização e representação dos itens lexicais nele armazenados, o modo como se dá o acesso a eles, a descrição de mecanismos gramaticais que permitem a formação de novos itens, além do desenvolvimento e aquisição desses mecanismos pelos falantes (FERRARI-NETO, 2014, p. 13).

E as expressões idiomáticas por serem empregadas cotidianamente podem auxiliar no sentido metafórico, de decodificação, de interpretação e escrita, ampliando a competência lexical do aluno. Assim sendo, traz-se para a presente discussão o livro

Amazonês: Expressões e termos usados no Amazonas, de Sérgio Freire³ (2011), que foi fruto da paixão do autor pela ciência (através dela ele pode descrever e explicar melhor o mundo em que vive), paixão pela linguagem (a linguagem dá sentido ao mundo) e pelo Amazonas (uma Terra abençoada com uma cultura tão rica quanto qualquer cultura e tão peculiar como peculiar é também toda a cultura) (FREIRE, 2011).

Vale ressaltar que Sérgio Freire (2011) deixa claro que as expressões e termos encontrados no livro, não “batiza a palavra como amazonense” e que pode trazer marcas de outras regiões por conta das fronteiras linguísticas que são “tênuas e móveis”. Além disso, também aborda a preocupação de se ter alguma implicação pedagógica e de alguma forma contribuir para o entendimento e tratamento sistemático da linguagem no ambiente escolar.

Diante disto, será possível perceber que as expressões idiomáticas podem contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do aluno, proporcionando um conhecimento sobre decodificação dos significados das EIs, incentivando o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de interpretação e escrita do aluno, que posteriormente, poderá utilizá-las para fazer críticas e ironias acerca da realidade, metaforicamente.

3 ENSINO DO LÉXICO E EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: O AMAZONÊS

Para iniciar a discussão sobre as expressões idiomáticas e o desenvolvimento da competência lexical do aluno é necessário destacar que houve um recorte das expressões idiomáticas, sendo que se optou em trabalhar com as EIs que iniciam com o verbo “dar”. Isso possibilitou delimitar um caminho possível para relacionar os aspectos lexicais, estudos gramaticais e aspectos semânticos que se atrelam às expressões idiomáticas.

Essa relação poderá levar a uma reflexão por parte do aluno e também do professor sobre a compreensão do próprio sistema que envolve a língua e de um

³ Sérgio Augusto Freire de Souza é amazonense de Manaus, professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Letras pela própria UFAM e Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

processo cultural e identitário de uma comunidade, sendo possível trabalhar na sala de aula a língua que o falante utiliza no seu dia a dia e a língua que faz parte do processo de escolarização.

Assim, no livro *Amazonês* encontraram-se as seguintes expressões idiomáticas com o verbo “dar”:

Quadro 1: Expressões idiomáticas com o verbo dar.

<i>Dar a cara a bofete</i> – Apostar. “Dou minha <i>cara a bofete</i> se ele trazer o que ele prometeu”.
<i>Dar as caras</i> – Aparecer. “Fiquei esperando a noite toda e ela não <i>deu nem as caras</i> ”.
<i>Dar bolo em catita</i> – Ser esperto. “Cuidado com o Jurimar. O cara <i>dá bolo em catita</i> . Fica esperto!”.
<i>Dar cabo</i> – Dar sumiço. “O doido matou a mulher e depois <i>deu cabo</i> do corpo”.
<i>Dar corda</i> – Dar confiança. “Não <i>dá corda</i> porque depois tu vais te arrepender”.
<i>Dar de mil</i> – Ser muito superior. “Ser muito superior”. “O meu carro <i>dá de mil</i> no teu”.
<i>Dar no pira</i> – Ir embora, se mandar. “Quando eu olhei, ela já tinha <i>dado no pira</i> ”.
<i>Dar o balão</i> – Fazer o retorno com o automóvel. “O senhor <i>dá o balão</i> depois pega a segunda à direita no sinal”.
<i>Dar o bizu</i> – Avisar. “Ele saiu antes de ela chegar. Alguém <i>deu o bizu</i> pra ele...”.
<i>Dar o grau</i> – Fazer bem feito, caprichar, arrumar, dar o toque final. “Antes de vender meu carro, eu vou <i>dar um grau</i> nele”.
<i>Dar o maior valor</i> – Gostar muito. “Eu <i>dou o maior valor</i> pras músicas da terra”.
<i>Dar um chagão</i> – Esquivar-se. “Fui correr atrás do Rato, mas ele me <i>deu um chagão</i> que eu caí de bunda no chão”.
<i>Dar um pulo</i> – Ir rapidinho em um lugar. “Mãe, eu vou <i>dar um pulo</i> aqui na taberna e volto já”.
<i>Dar uma carreira</i> – Correr. “Eu <i>dei uma carreira</i> , mas consegui pegar o último ônibus”.

Fonte: Freire (2011)

Para exemplificação e discussão, traz-se a expressão idiomática:

- 1) Dar no pira.

Dado o exemplo, primeiramente, deve-se buscar, a partir do acervo lexical que cada falante da língua possui, um possível sentido para esta expressão idiomática. Acerca disso, inicialmente, tende-se a ver as palavras de forma isolada e, conseqüentemente, o que significam de forma separada, mas como se pôde perceber através do exemplo 1, a língua permite combinações de unidades lexicais para formar

um único significado, essas combinações quando se referem às expressões idiomáticas tendem a ser fixas, não mudam, ou seja, os significados de cada palavra isoladamente já não correspondem ao significado de uma expressão idiomática.

Assim do ponto de vista estrutural, uma expressão idiomática é constituída por mais de uma palavra e do ponto de vista semântico, a interpretação de um significado não pode ser calculada a partir da soma dos seus elementos separadamente (ORTIZ ALVAREZ, 2000). Por isso, “quando eu olhei, ela já tinha dado no pira” (FREIRE, 2011, p. 55), a estrutura do exemplo 1, que era ‘dar no pira’, sofreu uma variação quando foi empregada em um contexto de uso para ‘dado no pira’. Essa variação pode ocorrer ao utilizarmos uma expressão idiomática, contudo, não pode alterar o sentido global interno da EI. Assim, tanto ‘dar no pira’ ou ‘dado no pira’ é uma expressão idiomática porque passou a ter um significado distinto de seus constituintes individualmente, passando assim a um significado no seu todo, ou seja, ‘de ir embora, se mandar’.

Neste sentido, observa-se que ‘dado no pira’ sofreu um flexão verbal, apresentando em contexto de uso a conjugação ‘dado’, que está no particípio passado. Então, caberia aqui trabalhar com os alunos as conjugações verbais do verbo dar, fazendo relação com a expressão idiomática em contexto de uso, por exemplo, Livia foi ao médico, ficou assustada e deu no pira e/ou Eu darei no pira amanhã porque não quero casar. Neste sentido, os alunos poderiam verificar que a conjugação verbal ‘deu’ no pretérito perfeito e ‘darei’ no futuro do presente não interferem no sentido global da expressão idiomática.

Contudo, pode ocorrer que em determinadas expressões idiomáticas, a flexão verbal possa interferir no sentido semântico da EI, como, por exemplo, ‘bater as botas’, no sentido de ‘morrer’. Em contexto de uso poderia ser utilizado da seguinte forma:

- a) João bateu as botas.
- b) O médico disse que João baterá as botas se não parar de fumar.
- c) *João bate as botas.

Nas sentenças (a) e (b) a flexão verbal não interferiu no sentido da expressão idiomática, mas na sentença (c) houve a perda de sentido, pois equivale a “João bate as botas” (calçado) e não a ‘morrer’. Diante de um ponto de vista sintático, “elas resistem a algumas manipulações morfossintáticas ([...] inserção de modificadores,

flexão) e comutações léxicas que são geralmente possíveis com construções equivalentes comuns” (CORAZZARI, 1992, p. 5).

Assim, outro exemplo de expressão idiomática do Amazonês seria:

2) Dar bolo em catita.

Esse exemplo de EI não é tão fácil de decodificar, uma vez que envolve a dificuldade de recuperação metafórica e o sentido literal que pode encontrar-se bloqueado pela realidade extralinguística (RESENDE, 2012). Assim, na frase “Cuidado com o Jurimar. O cara dá bolo em catita. Fica espero!” (FREIRE, 2011, p. 54), será possível trabalhar o valor conotativo da EI, pois “as EIs são frutos de um processo metafórico de criação” (RONCOLATTO, 2001, p. 17) e que perceber o sentido da EI requer um contexto de uso, pois

Quando o docente apresenta ao discente as facetas da interpretação conotativa, tais como interpretação de textos, abstração de metáforas e símbolos, ele possibilita acesso aos múltiplos olhares que o sentido denotativo não pode oferecer (MATIAS; PARREIRA, 2011, s/p.).

Diante disso, ‘o cara dá bolo em catita’ através do contexto de uso pode-se inferir que equivale a ser esperto. Por isso, a importância da contextualização para o entendimento das expressões idiomáticas, pois se manifestam de forma metafórica e não é possível identificar o sentido se não levarmos em conta a questão cultural da qual surgiu a EI.

Segundo a análise feita por Resende (2012), nas coleções dos livros didáticos de língua portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, aprovadas no PNLD 2011, constatou-se que as expressões idiomáticas são utilizadas nos livros para exemplificar e diferenciar o que é sentido real e sentido figurado. Por exemplo,

Figura 1- Sentido real e sentido figurado

DESAFIO


Adivinhação

Em duplas.

1. Vamos ver qual é a dupla que acaba primeiro?

- As fotos a seguir representam frases, ditos populares. Descubram qual a frase que estas fotos representam.
- Expliquem o sentido figurado de cada uma das frases ou dito popular.
- Quando terminar, a dupla deve levantar a mão para chamar o/a professor/a.
- Vencerá a dupla que primeiro tiver terminado de forma correta as explicações.

1. Engolir sapo: tolerar coisas desagradáveis sem responder / 2. Fôr minhoca na cabeça: preocupar-se com bobagens / 3. Pisar na bola: cometer uma falta com alguém, combinar um compromisso e não cumprir



ZOCCHIO, M. & BALLARDIN, E., op. cit.

2. Escolham uma das fotos acima e escrevam uma frase:

- em sentido próprio: Sugestão: Paulinho chegou correndo, pisou na bola e levou um tombo.
- em sentido figurado. Sugestão: Você não apareceu na minha festa: pisou na bola comigo.

Fonte: RESENDE (2012, p. 6).

No exemplo dado por Resende (2012), é possível perceber que o uso da imagem para demonstrar o sentido literal, enfraquece e desconstrói as características das expressões idiomáticas, que são o seu caráter conotativo e metafórico (FERRAZ; CUNHA, 2010).

Assim, através dos exemplos dados, é possível elaborar propostas de atividades para serem trabalhadas em sala de aula, cujo objetivo seria desenvolver a competência lexical do aluno. Por exemplo, o professor ao trabalhar em sala de aula com as expressões idiomáticas poderia iniciar a aula com uma EI e tentar inferir um sentido para ela.

Quadro 2: Expressões idiomáticas do Amazonês

Expressão idiomática	Sentido
“Rapâ, tô até o tucupi de trabalho” (p. 33)	
“Batida no bolso, carro novo...eita que eu vou é cair na buraqueira ” (p. 44)	
“Minha mulher queria pular carnaval, mas eu, como um bom marido que sou, cortei e aparei a curica dela” (p. 51)	
“Me empresta teu carro?. Marrapá! Claro que não” (p. 75)	

Fonte: Freire (2011)

Em seguida, trazer para o aluno uma música, poema, poesia ou trecho de um livro que apresentem as expressões idiomáticas para trabalhar a interpretação e a escrita textual. Como exemplo, tem-se a música “O Amazonês” de Nicolas Jr.

Espia maninho	Tira a tuíra do ‘côro’, que agora é dos vera
Eu sou dessas paragens	Vou te malinar.
Das ‘banda’ de cima	<i>Sou Amazonês, não nado com boto, nem chupo ‘piqui’</i>
Do lado de cá	<i>Sou do mesmo saco da farinha</i>
Eu não sou leso	<i>Aquela da ovinha ali do Uarini</i>
Nem tico bodó	<i>Sou Amazonês, num é ‘fuleragi’</i>
Mas boto no toco	<i>Eu sou bem dali e dou de ‘cum força’ na farinha</i>
Se tu me ‘triscá’ (marrapá)	<i>E sou ‘inxirido’ até o tucupi.</i>
Eu não vim no guaramiranga	Eu era escarrado e cuspidó uma osga
Sou moleque doido não venha ‘frescá’	Mas meu apelido era carapanã
Pegue logo o beco e sai vazando	Muito apresentando, passando na casca do alho
Senão numa tapa tu vai ‘emborcá’	Era chato no balde, um cuirão pitiú
Me criei na beira ali pelo ‘ródo’	Mais ‘intojado’ que ‘dismintidura’
Em me embiocava lá pelos ‘motô’	Numa gabolice pai d’égua que só, pois num é?!
Mamãe me ralhava e eu nas ‘carrera’, zimpado	Man eu era chibata, parente, de rocha
Era galho de cuia, lambada e o escambal	Era o rei do ‘migué’.
Saía vazado pro bodozal, menino vai se “assiá	

(Sou amazonês...)
Na ilharga das balsas
Brincava de pira
E ali de 'bubua', ficava até 'ingilhá'
Mangava 'dusôtro' na esculhambação
E na hora da broca mandava dindim
com kikão

Era bom 'qui só'
Eu pegava um boi, que era massa
demais
Égua 'su mano', eu cresci à pulso
E hoje vivo dos bicos na rampa dos cais
(Sou Amazonês...)

Após ouvir a música e cantá-la com os alunos, o professor poderia formular questões como:

- 1) Identifique na música **Amazonês** as expressões idiomáticas.
- 2) Formule um pequeno texto com as expressões idiomáticas que você destacou na questão 1.
- 3) Faça um poema com o tema "Sou Amazonês", em que apresente a expressão idiomática "Ê, caroço" ao longo do texto.

Essas propostas de atividades seriam uma forma de verificar como os alunos veem uma EI, se sabem identificá-las, como podem utilizá-las na oralidade ou na escrita, e um caminho para desfazer o preconceito que se tem contra as expressões idiomáticas no contexto de ensino, pois segundo Xatara (1995), alguns autores colocam as EI entre aspas ou procedem de fórmulas como "se posso dizer", "como se diz", numa tentativa de mostrar que escrevem melhor que isso ou que conhecem tal expressão. Por outro lado, também há autores que buscam cada vez mais ao uso das expressões idiomáticas, que são características da linguagem oral, mais descontraída, sendo possível relacionar a escrita e a oralidade.

Dessa forma, as expressões idiomáticas poderiam contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do aluno, pois, como visto, seria possível relacionar os aspectos gramaticais e semânticos, além dos significados metafóricos que a acompanham a EI, possibilitando também que o aluno desenvolva sua capacidade de interpretação, inferência, criatividade e adequação de uso das expressões de acordo com contextos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar este artigo, houve uma tentativa de levar tanto ao professor quanto ao aluno a possibilidade do estudo do léxico através das expressões idiomáticas e que, posteriormente, pudessem contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do aluno. Por isso, fez-se uma reflexão sobre o léxico e ensino de língua portuguesa em sala de aula e propostas de atividades como um caminho que precisa ser adaptado de acordo com as necessidades de cada realidade escolar, mas que também complementa os estudos que estão sendo desenvolvidos sobre esta perspectiva.

Cabe enfatizar que as Els devem ser ensinadas sempre utilizando um contexto de uso, pois através da contextualização os alunos poderão saber quando usar, como usar e por que usar determinadas expressões idiomáticas. E para que se consiga compreender as Els é necessário ir além das regras gramaticais e do léxico para entender a dinâmica da língua, as possibilidades de interpretação e de criação de novas Els.

Espera-se que, por meio deste trabalho, fique entendido que estudar o léxico não é estudar vocabulário, que o léxico não pode ser estudado dissociado dos aspectos gramaticais e vice-versa, uma vez que ambos se relacionam para compor as palavras que fazem parte da nossa língua. E as expressões idiomáticas, por fazerem parte do nosso patrimônio linguístico e cultural, merecem um olhar mais investigativo acerca do ensino, pois elas podem contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do aluno, além de ampliar o seu acervo lexical.

Também vale ressaltar que, no livro *Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas* encontram-se, ainda, inúmeras expressões e termos que estão relacionados à cultura indígena e nordestina e como afirma o próprio autor Sergio Freire (2011, p. 108) “a língua não existe por si só. Quando ela vai, ela vai acompanhando a cultura ou o econômico. Quando essas áreas se movimentam, ela se movimenta junto. Assim se dá o banzeiro linguístico”.

Por este motivo, desenvolver novos olhares acerca das expressões idiomáticas pode auxiliar na quebra do mito de que expressões idiomáticas não

contribuem para o estudo do léxico e o desenvolvimento da competência lexical do aluno, mas que através dela pode ocorrer o contrário, uma vez que elas estão cristalizadas no nosso acervo lexical, mesmo que de forma inconsciente, as utilizamos e a encontramos no nosso cotidiano. Assim, não tem ‘cabimento’⁴ perdermos nosso jeito ‘pai-d’égua’⁵ de ser e dizer as nossas histórias, por conta de falsos mitos e falta de informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: ensino fundamental. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *A estrutura mental do léxico*. In: Estudos de filologia e linguística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T. A. Queiúoz, Edusp, 1981. p.131-45
- _____. *Léxico e vocabulário fundamental*. Alfa, São Paulo, 40: 27-46, 1996.
- CORAZZARI, Ornella. *Phraseological Units*, Consiglio Nazionale delle Ricerche. Instituto di Linguistica Computazionale. Network of European Reference Corpora, serial n.68, Pisa (manuscrito)., 1992.
- FERRAZ, Aderlande Pereira.; SILVA FILHO, Sebastião Camelo. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia do português contemporâneo. In: FERRAZ, A.P. (Org.). *O léxico do português em estudo na sala de aula*. Araraquara: Letraria, 2016.
- FERRAZ, Aderlande Pereira. CUNHA, Aline Luiza da. (2010). Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna: o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. IN: ALVES, Ieda Maria. [Et. ali] (orgs.) *Estudos lexicais em diferentes perspectivas*. (recurso eletrônico) São Paulo: FFLCH/USP. p.70-78.
- FERRARI-NETO, José. Explorando as relações entre léxico mental e gramática: processamento morfológico num enfoque integrado. In: NETO; Magdiel Medeiros Aragão; CAMBRUSSI, Morgana Fabiola (orgs.). *Léxico e gramática: novos estudos de interface*. Curitiba: PR:CRV, 2014. p. 13-41.
- FREIRE, Sérgio. *Amazonês – expressões e termos usados no Amazonas*. Manaus: Editora Valer, 2011.

⁴ Sentido.

⁵ Algo ou alguém muito bom, muito legal.

- GONÇALVES, Ângela Jungmann. *Lexicologia e ensino do léxico*. Brasília: Thesaurus Editora, 1977.
- MATIAS, Gislaine Rodrigues; PARREIRA, Maria Cristina. *O ensino de expressões idiomáticas à luz da lexicografia pedagógica*. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18854/18854.PDFXXvmi=>. Acesso em: 25 jun. 2019.
- NOGUEIRA, Luiz Carlos Ramos. *A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros*. 2008. Dissertação, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino do português como língua estrangeira*. 2000. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. Semântica lexical. In: *Introdução à linguística II: princípios de análise* [S.l: s.n.], 2014.
- RESENDE, Priscila de. O tratamento dado às expressões idiomáticas em sala de aula. In: *Anais do SIELP*. vol. 2, n. 1, Uberlândia. 2012. p. 1-13.
- RONCOLATTO, Eliane. *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol da Colômbia: análise, classificação e equivalências*. 2001. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2001.
- SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa. Língua, Cultura e Léxico. In: SOBRAL, G.N.T; LOPES, N.S; RAMOS, J.M. (Orgs.). *Linguagem, sociedade e discurso*. São Paulo: Blucher, 2015.
- XATARA, Cláudia Maria. 1998. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.
- _____. O resgate das expressões idiomáticas. *Alfa*, São Paulo, 39, 1995. p. 195-210.

**ANEXO I - Glossário dos termos
utilizados na música Q
Amazonês⁶**

Espia: Interjeição que antecede algum comunicado. Usada para chamar a atenção do interlocutor.

Maninho: Tratamento carinhoso entre conhecidos ou não. Muito usado para fazer perguntas e pedidos.

Leso: Alguém que sofre de leseira. Leseira é um abestalhamento momentâneo que acomete o leso.

Tico: Cortar o peixe para quebrar as espinhas.

Bodó: Peixe cascudo, bom para caldeirada.

Marrapá: O mesmo que “Olha já”.

Guaramiranga: Barco que nunca chegou.

Emborcá: virar de ponta-cabeça.

Ródo: Porto. Aportuguesamento de *roadway*.

Embiocava: Descer.

Motô: Barco movido a diesel com grande capacidade de carga.

Ralhava: Esculhambar, brigar.

Zimpado: rapidamente.

Cuia: Fruta cuja casca dura, limpa da polpa, serve de recipiente par alíquidos, como, por exemplo, o tacacá.

Escambal: E o resto. Expressão de indignação.

Bodozal: Bairro pobre, periferia.

Assiá: Limpar, tomar banho.

Tuíra: Sujo.

Do vera: De verdade.

Malinar: Reinar, fazer malvadez gratuita.

Uarini: Farinha amarela de grãos grandes.

Fuleragi: Porcaria, coisa ruim.

Inxirido: Pessoa intrometida.

Até o tucupi: Até o máximo possível.

Osga: Lagartixa branca com os olhos pretos, que anda pelas paredes da casa e come insetos.

Carapanã: Pernilongo.

Cuirão: Menino, curumim.

⁶As definições foram retiradas do livro Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas, de Sérgio Freire.

Dismintidura: Deslocar, luxar, desconjuntar, destroncar.

Gabolice: Orgulho besta.

Pai d'égua: Algo ou alguém muito bom, muito legal.

Chibata: Coisa muito boa.

De rocha: Com certeza.

Migué: Enrolação.

Pira: Ferida.

Bubuia: Ficar sem fazer nada, ficar flutuando na água.

Ingilhá: Enrugado.

Dusôtro: forma abreviada de 'dos outros'.

ANEXO 2 - Sentido das expressões idiomáticas

Expressão idiomática	Sentido
"Rapâ, tô até o tucupi de trabalho" (p. 33)	Até o máximo possível.
"Batida no bolso, carro novo...eita que eu vou é cair na buraqueira" (p. 44)	Cair na gandaia, ir para a farra.
"Minha mulher queria pular carnaval, mas eu, como um bom marido que sou, cortei e aparei a curica dela" (p. 51)	Matar a intenção no nascedouro.
"Me empresta teu carro?. Marrapá! Claro que não" (p. 75)	O mesmo que "Olha já!". Indignação correspondente a "Mas que abuso!".

Reescrita do gênero conto de terror e mistério como atividade de reflexão com a língua

Rewriting the tale gender of horror and mystery as a reflection activity with the language

Terezinha da Conceição Costa-Hübes¹
Fernanda Sacomori Candido Pedro²
Rosângela Margarete Scopel da Silva³

RESUMO: O presente trabalho desenvolvido no mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS tem por objetivo refletir sobre a importância da produção textual e a reescrita, como ponto de partida para o trabalho com a análise linguística, no intuito de desenvolver a capacidade discursiva do aluno. Pretendemos, assim, analisar uma produção textual do gênero conto de alunos do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública no município de Cascavel, utilizando uma tabela diagnóstica para identificação dos aspectos dominados e não dominados na produção escrita, a qual é resultado de estudos de um grupo de professores dos anos iniciais. A partir desta análise, ambicionamos indicar uma proposta de reescrita textual, para que o aluno compreenda que o ato de produzir um texto é um processo. Para isso nos apoiamos nos estudos de Geraldi (1997,2006), Bakhtin (2011), Menegassi (2010, 2013) e Costa-Hübes (2012). Os dados coletados neste estudo demonstram a importância do trabalho com a reescrita, como forma de auxiliar o aluno a compreender que, a todo o momento, ele será solicitado a produzir textos, revisar e reescrever, a fim de adequar sua linguagem à situação de interlocução na qual esteja inserido.

Palavras chave: Profletras; ensino; produção textual; reescrita de texto.

Abstract: This paper was developed in the Master of Arts in Teaching - PROFLETRAS – and it aims to highlight the importance of textual production and rewriting, as a starting point for the work with the linguistic analysis, in order to develop the student discursive capacity. We intend to analyze a textual production of genre narrative of 4th year elementary school students from a public school in the city of Cascavel, using a diagnostic table to identify the dominated and non-dominated aspects in written production, which is a result study of a group of teachers from the early years. From this analysis, we aim to indicate a textual rewriting proposal, in order that the student understands that the act of producing a text is a process. For this we utilize the studies of Geraldi (1997,2006), Bakhtin (2011), Menegassi (2010, 2013) and Costa-Hübes (2012). The data collected in this study demonstrate the importance of rewriting as a way to help the student to understand that, at all times, he will be asked to produce texts, to revise and rewrite, in order to adapt the language to the situation of interlocution in which he is inserted.

Keywords: Profletras; teaching; text production; text rewriting.

¹ Prof.^a Dr.^a. do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); bolsista da CAPES.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Introdução

Buscamos com este trabalho tecer reflexões sobre as concepções de escrita e sua relação com as práticas de produção de texto, importante eixo do ensino da língua, presente na escola. Por entendermos a escrita como trabalho, a produção textual foi proposta após ter sido realizada uma sequência didática com o gênero conto de terror e mistério, pois acreditamos que, partindo de um gênero discursivo, a atividade se configura em uma prática de letramento, haja vista que, assim, estamos usando a linguagem como uma prática social.

A questão que levantamos para este estudo foi no sentido de saber - por intermédio de uma tabela diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012) - quais eram as principais dificuldades de escrita dos alunos. Assim, o objetivo do artigo é compartilhar com os pares as vivências de sala de aula em relação às práticas de escrita e reescrita dos alunos.

Ademais, pretendemos desenvolver uma reflexão teórica acerca da escrita e reescrita; apresentar uma análise dos textos produzidos por alunos do 4º ano de uma escola municipal de Cascavel, mapeando os desvios mais frequentes nessa escrita para, a partir deles, estabelecer uma proposta de reescrita. Para a análise, pautamos, teoricamente, em autores como Geraldi (1997, 2006), Bakhtin (2011), Menegassi (2010, 2013) e Costa-Hübes (2012).

Com esse propósito apresentado, este artigo se encontra assim organizado: primeiramente, discorreremos sobre as concepções de linguagem e de escrita, o ensino da produção textual, a escrita como trabalho enfatizando a reescrita; na sequência, a metodologia para obtenção do *corpus*, depois a tabulação dos dados e a análise dos resultados; e, por fim, uma proposta de reescrita enfocando alguns aspectos não dominados pelos alunos.

A prática de produção de texto na escola

O ensino da produção textual na escola vincula-se à concepção de linguagem e escrita, que orienta a prática pedagógica do professor. As concepções de escrita de acordo com Menegassi podem ser divididas em quatro formas: “escrita com foco na língua, escrita como dom/inspiração; escrita como consequência; escrita como trabalho” (MENEGASSI, 2010, p. 16).

As duas primeiras formas de conceber a escrita vinculam-se às pressuposições teórico-metodológicas da concepção de linguagem como “expressão do pensamento”, a qual entende que a linguagem nasce no sujeito e, conforme vai crescendo, ele vai exteriorizando-a. Na escrita com foco na língua, prima-se pela linguagem ideal, entendendo que a gramática ajuda o indivíduo a expressar o seu pensamento. O ensino da produção textual, baseado nessa concepção, é visto como um exercício de treino da escrita, avaliando-se sempre os aspectos gramaticais, o qual seria determinante para a construção de um bom texto.

A concepção de escrita como dom/inspiração também se orienta pelo entendimento da linguagem como expressão do pensamento. Nessa forma de abordagem, escrever seria uma inspiração divina, um dom com o qual apenas alguns nascem. Segundo Menegassi “nessa concepção, a produção textual escrita nasce de um título, de uma frase que expõe um tema ao aluno para que ele produza um texto, sem qualquer atividade prévia [...]” (MENEGASSI, 2010, p. 19). Dessa forma, sem nenhuma discussão ou instrumentalização sobre o assunto, o aluno deve produzir o que supostamente já estaria internalizado por ele sobre o tema.

Outra concepção de escrita - como consequência - entende a linguagem como um instrumento de comunicação, que para escrever basta adquirir conhecimentos acerca das estruturas linguísticas de uma determinada língua. Para que se realize a produção textual são usadas outras atividades, como filmes e passeios, objetivando subsidiar o aluno. “Assim, fica a impressão de que a penalidade por ter realizado uma atividade motivadora de interação dentro e fora da sala de aula, é a produção de um texto escrito”. (MENEGASSI, 2010, p. 18). Desse modo, é vista como uma atividade “chata” que se desenvolve sempre depois ter realizado uma atividade interessante.

Sob outra acepção, a escrita como trabalho - concepção interacionista de linguagem -, admite-se que: “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 1997, p. 42). É dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, a fim de atender a interlocução. A produção textual tem por objetivo que o aluno entenda o que escreve - uma funcionalidade - tendo em vista que é utilizada em contextos para que “o aluno tenha, pois, o objetivo para escrever e destinatários (leitores) para quem escrever” (MENEGASSI, 2010, p.14).

Por isso, segundo o autor, são essenciais as atividades prévias, nas quais deve também ficar explicitados, a finalidade, o interlocutor, ou seja, para quem o aluno vai escrever naquele momento de interação, além do gênero a ser produzido. Nesse entendimento, o trabalho com os gêneros discursivos propicia que isso se concretize.

Entendemos que toda comunicação se dá por meio dos gêneros discursivos, que são formas verbais - orais e escritas - de ação social. “Mas cada campo de atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Esses textos compartilham algumas características comuns, com padrões sócios comunicativos característicos, definidos por seu conteúdo temático, sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados para atender aos propósitos da interação.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para o ensino da Língua Portuguesa propõem a utilização dos gêneros discursivos como instrumento norteador para o ensino de leitura e produção de textos. “Na abordagem de cada gênero, é preciso considerar o tema (conteúdos ideológicos), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas)” (PARANÁ, 2008, p. 64). Esses três elementos, de acordo com a teoria bakhtiniana, constituem o gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional, que estão indissoluvelmente interligados, pois um complementa o outro, auxiliando o aluno para as diferentes práticas linguísticas e apontando-lhe formas concretas de participação social.

Nessas condições, a produção textual envolve as etapas de planejamento, escrita e revisão. E, após os apontamentos realizados pelo professor, se faz necessária a reescrita, processos esses fundamentais, sobre os quais se refletirá a seguir.

Produção escrita como trabalho

O planejamento, primeira etapa da produção textual, conforme Geraldi (1997) abrange o entendimento de que para produzir um texto, é preciso que:

- a) Se tenha o que se dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Assim, a produção de texto, que tem por objetivo a interação, necessita utilizar-se de encaminhamentos que propiciem que isso se efetive: conhecimento sobre o tema; uma motivação concreta para escrever; um interlocutor real e selecione o como fazer para atingir o objetivo da interação. Essa compreensão sustenta-se na premissa de que escrever não é um ato individualizado, mas é uma forma de interação com o outro.

Depois da etapa de planejamento e da produção do texto, ocorre a revisão, a qual pode se dar de muitas maneiras: às vezes, durante a produção, pelo monitoramento que o produtor faz; como também por intermédio de algumas intervenções orais que o professor realiza durante o processo de escrita. De acordo com Ruiz, “correção, é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto” (RUIZ, 2010, p. 19). Sendo assim, as intervenções escritas realizadas pelo professor - sugestões ao aluno para aprimorar os aspectos da escrita - são ações de mediação para o aprimoramento da escrita.

Em seguida, encaminha-se para a atividade de reescrita, a qual é concomitante a reconstrução do aluno-autor, pois o possibilita dialogar com o próprio texto durante

esse processo e perceber o que, anteriormente, não tinha percebido, na intenção de aprimorá-lo. Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29) consideram a reescrita como “uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o seu caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores nesse processo”.

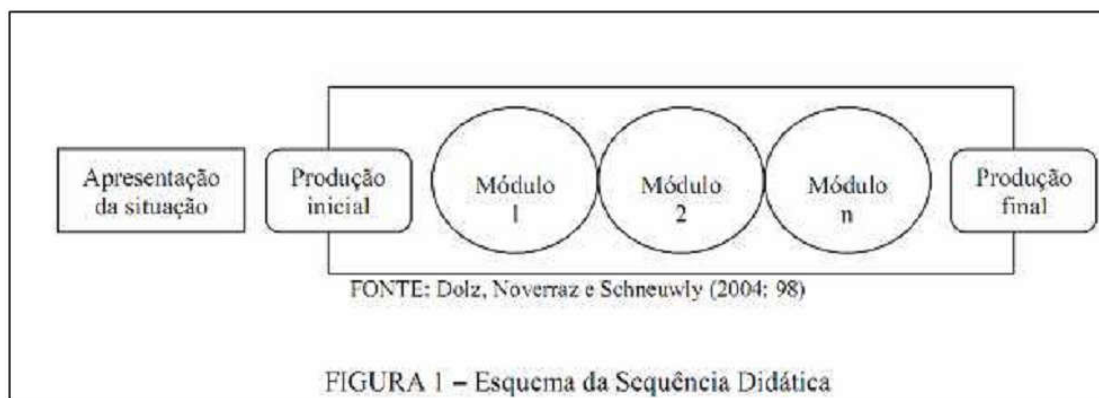
O aluno, ao reescrever o seu texto, sai da primeira escrita e depara-se com a sua própria produção, de modo a estabelecer um confronto, fazendo a inclusão ou exclusão de determinados enunciados. Assim, reflete e aprimora o que produziu. Verificamos, portanto, que na prática de reescrita o autor percebe o quanto a sua produção pode ser melhorada.

Metodologia e corpus de análise

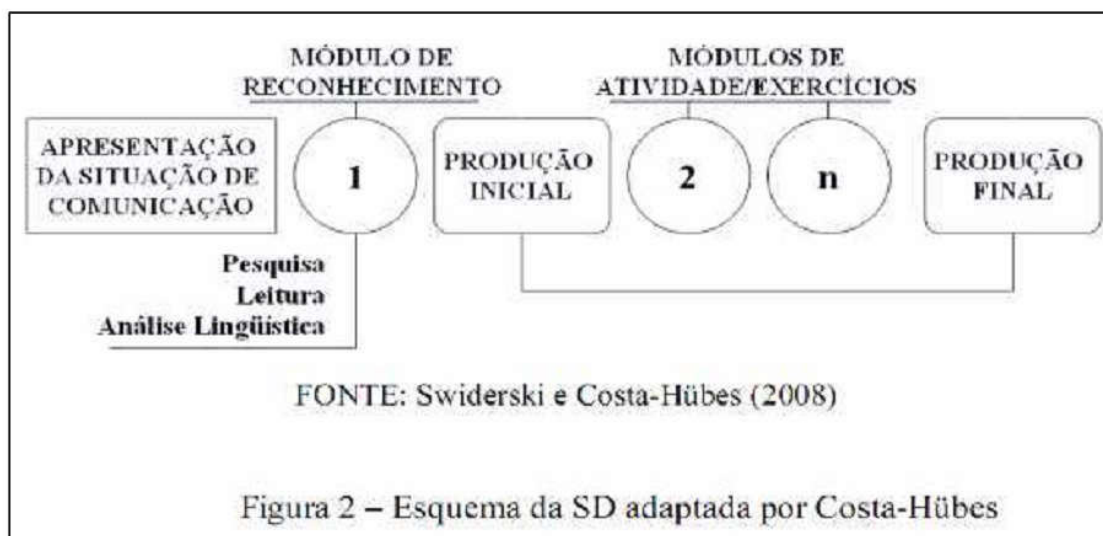
Seguindo nessa compreensão, de que o trabalho com os gêneros discursivos propicia o uso da língua em seu contexto; e no intuito de obtermos o *corpus* de análise do presente trabalho, que são as produções textuais de dezesseis alunos do 4º ano, turma onde uma de nós (autoras deste artigo) atua, propusemos uma sequência didática com o gênero conto de mistério e terror. Essa metodologia é um conjunto de atividades partindo de um gênero discursivo proposto pelos pesquisadores de Genebra: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97):

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral e escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Essa abordagem se divide em: apresentação da situação, na qual se explicita a situação de interlocução, a produção inicial do texto, que servirá de base para as atividades dos módulos 1, 2 e 3 e a produção final, conforme a figura 1:



Procurando adaptá-la aos anos iniciais e à realidade de ensino das escolas públicas brasileiras, Costa-Hübes (2008) promoveu a inserção de dois módulos: reconhecimento do gênero antes da produção inicial e também de circulação do gênero, de acordo com a figura 2:



Com base nessa adaptação, a instrumentalização partiu, inicialmente, da dimensão social do gênero, quando exploramos o contexto de produção; em seguida, as atividades de leitura e interpretação para análise do conteúdo temático; e, depois, trabalhamos as atividades de análise lingüística com o propósito de que o aluno compreenda o processo de constituição da língua na situação de interação em foco. Somente após o desenvolvimento dessas atividades prévias (MENEGASSI, 2010), é

que o aluno foi conduzido à atividade de produção textual de um conto de mistério e terror, por meio do seguinte comando produção:

Quadro 1: Comando de produção

Escreva um texto do gênero conto de mistério e terror. Para isso, não se esqueça de apresentar as personagens, suas características, o espaço em que acontece a história, o conflito gerado e um desfecho. Os contos serão expostos na mostra literária que acontecerá no saguão da escola, a qual estará aberta à visitação dos pais.

Depois da primeira versão produzida (a qual compreendemos que se trata apenas de um rascunho), no dia seguinte, os alunos foram provocados a fazer a releitura e a revisão do texto, alterando o que julgassem necessário. Essa segunda versão foi, então, utilizada para a análise e tabulação dos dados.

Partindo disso, as produções dos 16 alunos foram avaliadas e tabuladas no que se refere ao gênero/situação social, organização textual e aspectos ortográficos, tendo por base o uso de uma tabela diagnóstica produzida pelos integrantes do GELP⁴ e publicada por Costa-Hübes (2012). Essa tabela favorece uma análise das produções escritas e aponta para um possível diagnóstico, a partir do qual o professor pode mediar as propostas de reescritas.

O instrumento de análise preconiza três elementos considerados importantes na organização de um texto: a) gênero/situação social, por meio do qual se pretende verificar se o aluno soube adequar o gênero a situação de interlocução estabelecida; b) texto, relacionado à organização dos aspectos como a coerência e a coesão; c) aspectos ortográficos, apontando itens como: traçado das letras, uso adequado de letra maiúscula, acentuação, segmentação adequada das palavras, problemas de hipercorreção e ortografia (ver tabela em anexo).

Os critérios estabelecidos para a análise dos textos agrupam-se em três componentes essenciais para a sistematização da escrita: 1) o gênero textual produzido, levando-se em consideração a situação social de produção; 2) a materialidade linguística do texto; e 3) os aspectos ortográficos que convencionalizam a escrita (COSTA-HÜBES, 2012, p. 8).

⁴ Grupo de Estudos, em Língua Portuguesa, promovido pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, criado em função da pesquisa de doutorado realizada por Costa-Hübes (2008).

Seguindo esses critérios e após a análise dos textos produzidos, sistematizamos os dados nas tabelas abaixo. Para melhor visualização, organizamos, para cada elemento abordado, uma tabela, buscando com isso, fazer apontamentos mais específicos de cada questão.

Tabela I: Gênero / Situação Social

Aspectos	Nº total De alunos	Nº alunos c/aspectos não dominados
1. Atende à necessidade de interação estabelecida?	16	1
2. Está adequado à esfera de circulação?	16	5
3. Está adequado ao suporte físico?	16	3
4. Abrange satisfatoriamente o tema?	16	10
5. Atende ao formato do gênero?	16	4
6. Expressa o domínio da capacidade de Linguagem que o gênero requer	16	13

Fonte: Costa-Hübes (2012). Dados coletados para pesquisa.

Na tabela I, dos itens apresentados por Costa Hübes (2012) e verificados na escrita dos textos analisados, observamos que os aspectos 1 e 3 tiveram um domínio satisfatório por parte dos alunos, tendo no máximo, nesses itens, 3 alunos com dificuldade. Como esses itens tratam da adequação ao gênero e a situação social, isso mostra que o módulo de reconhecimento do gênero antes da produção textual inicial favorece ao aluno produzir o seu texto. Assim como propõem Menegassi (2010), as atividades prévias são essenciais.

Nos aspectos 2 e 5 os alunos apresentaram pouca dificuldade. Esses aspectos correspondem à esfera de circulação e ao formato do gênero, respectivamente, como comprova a teoria bakhtiniana: é preciso considerar o tema, estilo e construção composicional.

Por sua vez, o aspecto 4 - abrange satisfatoriamente o tema - foi o que os alunos tiveram mais dificuldade de domínio, chegando ao total de 10 alunos. Esse resultado pode ser decorrente do processo de letramento, do qual os alunos estão se apropriando, portanto, essa atividade deve ser retomada em outros momentos.

Da mesma forma, mostraram-se com pouco domínio no aspecto 6 “expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer”. No caso do gênero estudado, o domínio requerido era apresentar o desenrolar da narrativa, usando os marcadores temporais e os verbos de ação no pretérito. Embora a sequência didática preveja o trabalho com a análise linguística, esses dados revelam a necessidade do trabalho sistemático com a linguagem, por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas (GERALDI, 1997).

Observamos abaixo a tabela II, sobre os aspectos do texto.

Tabela II: Organização do texto

Aspectos analisados	Nº total De alunos	Nº alunos c/aspectos não dominados
1.1 Apresenta clareza / coerência:		
1.1.1 Tem progressão?	16	11
1.1.2 O grau de informatividade é adequado?	16	16
1.1.3 Apresenta ideias não contraditórias?	16	3
1.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:		
1.2.1 Referencial	16	10
1.2.2 Sequencial	16	7
1.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?	16	10
1.4 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/ lugar/ modo etc. em textos predominantemente narrativos	16	11
1.5 Emprego adequado dos verbos (pessoa/ modo/tempo)?	16	11
1.6 Emprego adequado da concordância verbal?	16	11
1.7 Emprego adequado da concordância nominal?	16	11
1.8 Adequação vocabular?	16	4
1.9 Pontuação adequada?	16	11
1.10 Paragrafação adequada?	16	16

Fonte: Costa-Hübes (2012). Dados coletados na pesquisa.

As maiores inadequações encontradas sobre os aspectos que se referem à organização textual, foram em relação à coerência (falta de informatividade) e

paragrafação, tendo em vista que todas as produções demonstraram deficiência nesses quesitos. No que diz respeito à coerência textual apresentam pouca informatividade, um fator de textualidade responsável por despertar o interesse do leitor ao texto produzido, ficando assim pouco eficiente, e, ainda, trazendo muitas ambiguidades e lacunas no momento da leitura.

E, no que tange à paragrafação, os alunos, em sua totalidade, não conseguiram realizá-la satisfatoriamente, pois não articularam as ideias no sentido de distribuí-las de maneira clara e concisa, pois esse elemento da produção escrita - relacionar partes e encadear ideias - é fundamental para compreensão do que foi escrito.

Por fim, na tabela III estão presentes os aspectos ortográficos.

Tabela III: Aspectos Ortográficos

Aspectos analisados	Nº total De alunos	Nº alunos c/aspectos não dominados
1. Uso adequado de letras maiúsculas?	16	12
2. Traçado das letras é legível?	16	4
3. Ortografia correta?	16	16
4. Problemas de Hipercorreção?	16	0
5. Segmentação adequada das palavras?	16	5
6. Acentuação adequada	16	16

Fonte: Costa-Hübes (2012). Dados coletados para a pesquisa.

Nessa última tabela, em que analisamos os aspectos ortográficos, percebemos que há desvios quanto à ortografia e a acentuação na totalidade das produções como também “erros” no emprego adequado de letras maiúsculas, na segmentação das palavras e no traçado das letras. Não houve casos de problemas de hipercorreção nessa atividade. Esses resultados relacionam-se ao processo de consolidação da alfabetização que os alunos desse ano/série estão vivenciando, haja vista que estão desenvolvendo a consciência fonológica e entendendo ainda a arbitrariedade da língua.

Após essas análises, inferimos que as produções refletem um conhecimento maior nos aspectos de gênero/situação social, e menor no texto e nos aspectos ortográficos, ilustrando o processo de letramento dos alunos. Mesmo que, conforme Costa-Hübes, “[...] os itens da tabela [não possam] ser vistos de modo aprisionado, pois eles se inter-relacionam [...]” (COSTA-HÜBES, 2012, p. 6), entendemos que é

importante analisá-los para compreender em que aspectos os alunos apresentam maiores dificuldades.

Além disso, é possível, a partir desse conhecimento específico, verificar que proposta de reescrita estaria mais próxima, diante das diversas necessidades encontradas. Segundo Geraldi, esse é o objetivo essencial da Análise Linguística:

A análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele (GERALDI, 2006, p. 74).

Compreendemos que quando a análise linguística, dentro de uma prática de reescrita de texto, é bem conduzida, ela permite a reflexão e se configura em um trabalho relevante com a língua e com o contexto. Assim, é importante selecionar um ou alguns conteúdos - dependendo de sua proximidade - a serem analisados em cada reescrita, pois, segundo Geraldi (2006), não se pode querer resolvê-los todos de uma vez. Nesse sentido, optamos por trabalhar aspectos textuais de coesão, pontuação e paragrafação, os quais estão interligados, pois entendemos que como a produção de conto de terror e mistério foi realizada para uma exposição, esses elementos favorecem a compreensão do texto por parte do leitor.

Diante desse contexto, apresentaremos a seguir uma proposta de reescrita para trabalhar com esses conteúdos.

Proposta de reescrita

Seguindo as orientações de Costa-Hübes (2012), para realizar essa atividade, o professor deve apresentar o texto corrigido, deixando apenas os conteúdos que serão objetos de estudo nessa reescrita.

Figura 01 – Atividade de reescrita

O esqueleto e o Zumbi

Um dia uma família comprou uma fazenda onde vivia um esqueleto e um zumbi e a família reformou a

casa pintaram a casa arrumaram a casa de dois andares onde ficava os quartos lá em cima desceram foram para o porão arrumaram o porão e foram dormir e no dia seguinte a família foi para o celeiro e o esqueleto e o zumbi foram para a casa e bagunçaram a casa e passaram por uma passagem que levava até o celeiro e a família viu os dois e saíram correndo entraram no carro e foram para outro lugar

Vamos organizar as ideias do texto, retirando algumas repetições, usando a pontuação e a paragrafação, que o aluno deixou de fazer em seu texto, para que os visitantes da mostra literária consigam entender melhor o lindo conto de mistério e terror. Então, organize as ideias pedidas abaixo, fazendo as alterações necessárias e substituindo ou retirando as palavras sublinhadas.

1º parágrafo	
O que a família comprou?	
Quem vivia lá?	
Coloque uma vírgula depois da palavra “fazenda” e um ponto final depois da palavra “zumbi”.	

2º parágrafo	
Quem reformou a casa? Quais consertos foram feitos?	
Quais espaços que foram arrumados?	
Coloque uma vírgula depois da palavra “pintaram”, depois da palavra “arrumaram”, depois da palavra “cima” e um ponto final depois da palavra dormir.	

3º parágrafo	
Para onde a família foi no dia seguinte?	
Quem foi para a casa?	
O que fizeram lá?	
Depois de bagunçarem a casa para onde o esqueleto e o zumbi foram?	
Como eles conseguiram chegar lá?	
Coloque uma vírgula depois da palavra “seguinte”,	
Outra depois da palavra “casa”, outra depois da palavra “bagunçaram” e ponto final depois da palavra. “celeiro”.	

4º parágrafo	
O que a família viu no celeiro?	
O que eles fizeram?	
Coloque uma vírgula depois da palavra “correndo”	

E ponto final depois da palavra lugar.	
--	--

Agora vamos reescrever o texto com todas as alterações realizadas.	
--	--

A proposta elaborada tem o objetivo de contribuir para esse importante momento da etapa de produção textual, tendo claro que isso não esgota todos os problemas apresentados, porém pode ser utilizada juntamente com outras metodologias e atividades de análise linguística, no intuito de propiciar momentos de reflexão por parte dos alunos acerca das dificuldades de escrita apresentadas em seus textos, buscando adequá-los à situação de interação.

Considerações finais

Buscamos neste estudo analisar as produções de alunos de 4º ano do ensino fundamental, com base na tabela diagnóstica produzida pelo GELP a qual possui três partes: gênero em sua situação social de produção, os mecanismos de textualidade e os aspectos ortográficos. A análise apresentou que as maiores inadequações estão nos aspectos de textualização como também nos ortográficos. No entanto, a proposta de reescrita apresentada focalizou a coesão, pontuação e paragrafação, a fim de atender a circulação do gênero, visto que os textos seriam expostos em uma mostra literária da escola.

Assim, a produção textual com o objetivo da interação precisa estar apoiada na concepção de escrita como trabalho, que envolve várias etapas, dentre essas, está a reescrita, a qual possibilita a reflexão, ou seja, a retomada do texto para atender de modo satisfatório a necessidade de interlocução; visto que o processo da escrita exige aprimoramento: acrescentar, retirar, substituir, para que o texto fique mais compreensivo ao interlocutor e cumpra a sua função social.

Desse modo, concluímos que é importante a compreensão, por parte do professor, acerca desse momento de reflexão, utilizando-se de alternativas teórico-metodológicas, no intuito de implementar um processo de ensino-aprendizagem da produção textual, como um procedimento que envolve várias etapas, considerando os aspectos interacionais e formais dos diversos gêneros.

REFERÊNCIAS

- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais*. [organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. [Caderno Pedagógico 01].
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. – 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Análise de textos de alunos dos anos iniciais: Orientações para um possível diagnóstico*. Work. Pap. Linguíst.13(3). Florianópolis: UFSC, 2012. pp. 01-20.
- _____. | *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa*. Londrina, 2008, 308 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem, Universidade estadual de Londrina, Londrina – PR, 2008.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernardi. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernardi; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [tradução e organização: Roxane Rojo e Laís Tales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- GASPAROTTO, Denise Moreira; Menegassi, Renilson José. *A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de alunos e Ensino Médio*. Revista Calidoscópico, v.11, n.1, p.29 – 43, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (org.). *O texto na sala de aula: 4ed*. São Paulo: Ática, 2006. pp.59- 79.
- HILA, Claudia Valéria Dona. A produção de textos nos anos iniciais. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José. (Org.) *Escrita e Ensino*. 2. ed. (Formação de Professores – EAD). Maringá: Eduem, 2010, pp.59-86.
- MENEGASSI, Renildo José. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calidoscópico*, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.
- MENEGASSI, Renilson José; MOTERANI, Natalia Gonçalves. *Aspectos Linguístico-Discursivos na Revisão textual interativa*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (52.2): 217-237, jul. / dez. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de educação básica Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

RUIZ, Eliana Donoio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato; MENEGASSI, Renilson José. (org.) *Escrita e Ensino*. 2. ed. (Formação de Professores – EAD). Maringá: Eduem, 2010, pp.59-86.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA - HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática; relato de uma experiência *Línguas & letras*. ISSN: 1517 – 7238, vol.10, nº18, p.113 – 128, 1º se. 2009.

O “nosso militar (?)”: o militarismo alemão na poesia satírica de Kurt Tucholsky.

“Our soldier(?)”: the german militarism in Kurt Tucholsky’s satirical poem

Anderson Roszik¹

Resumo: O presente artigo pretende, numa primeira parte, apresentar os três elementos constitutivos da sátira literária: são eles a *indireta*, a *norma* e o *ataque*. Numa segunda parte, pretende-se aplicar os conceitos na análise de um poema satírico do escritor e jornalista alemão Kurt Tucholsky (1890-1935). O poema intitula-se “Nosso militar!” e é publicado sob o pseudônimo Kaspar Hauser, em junho de 1919, no periódico *Die Weltbühne*, importante meio de veiculação de escritores e jornalistas da esquerda alemã da década de 1920. Como o título do poema permite entrever, o poema versa sobre o militar prussiano. Dessa forma, para uma compreensão ampla desse texto satírico, pretendemos explanar como a figura do militar goza de prestígio social elevado durante o império (1871-1918) e como ela é retratada satiricamente no poema de Tucholsky, poucos meses após a derrota na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Palavras-chave: Sátira; literatura alemã; Kurt Tucholsky.

Abstract: This article intends, in a first part, to present the three constitutive elements of literary satire: they are the indirect, the norm and the attack. In a second part, it is intended to apply the concepts in the analysis of a satirical poem of the German writer and journalist Kurt Tucholsky (1890-1935). The poem is entitled “Our Soldier!” and is published under the pseudonym Kaspar Hauser in June of 1919 in the *Die Weltbühne*, an important means for the publication of writers and journalists of the German left of the 1920s. As the title of the poem lets you glimpse, the poem is about the Prussian soldier. Thus, for a broad understanding of this satirical text, we intend to explain how the figure of the soldier enjoys high social prestige during the empire (1871-1918) and how it is portrayed satirically in the poem of Tucholsky, a few months after the defeat in the First War World (1914-1918).

Keywords: Satire; german literature; Kurt Tucholsky.

Introdução

Discorrer brevemente sobre a sátira incide, para empregarmos os termos de Hansen (2011, p. 145), na “divisão, decomposição ou análise dos [seus] elementos constitutivos”. Nesse trabalho, concebemos a sátira não como um gênero, mas como uma “forma discursiva” (*Schreibweise*) crítica e cômica que se manifesta por meio de diferentes gêneros literários, modificando seus discursos via recursos como ironia, paródia, paradoxo, chiste ou trocadilho. É importante destacar que o modificar da forma e o do discurso tendem a ser referenciais para que o receptor conceba o texto como satírico. Voltaremos a esse ponto posteriormente, ao abordarmos a elaboração do

¹ Doutorando da Universidade de São Paulo (USP).

ataque satírico. Vejamos quais elementos, além do ataque, formam a tríade fundamental da sátira.

Os elementos constitutivos da sátira: indireta, norma e ataque

O satirista busca criticar determinado objeto, mesclando ou transgredindo as características próprias de um gênero. Na perspectiva de sua função crítica a valores e normas sociais e ao buscar influenciar a vida pública, a sátira se torna, segundo Simões Junior (2007), uma forma discursiva literária engajada. Para empregarmos as palavras de Alfredo Bosi (2000, p. 187), ela transforma-se numa “forma de resistir dos que preferem à defesa o ataque” e que “rebela-se e fere no peito a sua circunstância”. Observamos que o argumento de Bosi assemelha-se ao de Hantsch (1975, p. 37), para quem a sátira é uma “forma linguística à qual é subjacente uma postura militante e agressiva”, e que é “estimulada por fenômenos extratextuais aos quais se refere”.

Os elementos estéticos empregados na elaboração de um mundo ficcional dissimulam o aspecto crítico presente no ataque direcionado, proporcionam prazer ao leitor e impedem o ataque de se constituir em pura manifestação de ódio. De agora em diante, empregaremos o termo *indireta* para nos referirmos ao conjunto de elementos estéticos que dão o epíteto de literário à sátira. Para Gerth (1977, p. 83), a indireta refere-se “à forma na qual o satirista propaga seu ataque, suprimindo ataque em situações fictícias ou fingidas e rompendo o conteúdo comicamente”. Em outras palavras, os elementos estéticos têm a função de criar um mundo fictício, um mundo de contornos oblíquos que possibilite a veiculação do ataque satírico.

O satirista lança mão da linguagem referencial para viabilizar ao receptor reconhecer a relação entre a sátira e os assuntos do contexto original de sua enunciação. Na sátira, cria-se um pano de fundo no qual seu objeto alvo é reconhecível pelo receptor e a partilha de informações que ocorre nesse processo possibilita a leitura do texto pelo receptor como sátira. Esse processo, em que a sátira descreve e ataca seu objeto, é mediado pelo satirista, que se expressa criticamente em função de uma determinada *norma*, compreendida como a expressão crítica do satirista face ao desacordo entre o que considera ideal e a realidade negativa. A norma relaciona-se a

uma ordem moral ou social que precisa ser compactuada entre satirista e receptor para que os ideais daquele atinjam a eficácia almejada.

Podemos pensar que a defesa de uma norma pelo satirista *pode* contrapor-se à ideologia, ao comportamento, enfim, ao conjunto de valores ou representações do objeto do ataque da sátira. A oposição não é, todavia, obrigatória. A norma do satirista não precisa se definir somente em função da de seu oposto, que é a norma do objeto, representada pelo objeto satírico e seu universo. Neste ponto, é válido ressaltar como Schönert (2011) concebe a norma.

Segundo o teórico alemão, o objeto defende certa norma e o satirista, uma contra-norma. Por considerarmos adequada essa denominação, nós a empregamos nesse estudo. Assim, sugerimos que o satirista represente uma *contra-norma*, e o objeto, uma *norma*, dado que essa o impele a expressar-se. Quando ambos, satirista e objeto, compartilham da mesma instância de valores (o que pode ocorrer), ou, em outros termos, da mesma *norma*, o surgimento de qualquer fator conflituoso desencadeia a negativização da norma do objeto. Nesse caso, o satirista passa a defender uma contra-norma e a representar esteticamente os estigmas do objeto em seu ataque, deixando-os reconhecíveis para o receptor.

Estabelecidos os conceitos de indireta e de norma, passemos ao ataque, o terceiro – e último – elemento constitutivo da sátira literária.

Para Jakobson (2003), na maioria das mensagens, há o predomínio da função referencial da linguagem. Ela é orientada para o contexto, que deve ser apreensível pelo decodificador da mensagem e que a torna eficaz no processo de comunicação. O satirista faz uso da função referencial ao empregá-la como componente do discurso satírico, ou, mais especificamente, como elemento constitutivo do ataque agressivo. No processo de elaboração do ataque, o satirista utiliza a função referencial com a finalidade de indicar ao receptor qual é o objeto alvo da sátira. Para que o ataque seja eficaz, ele deve ser expresso por meio de recursos estéticos e ser referencial, para que o receptor identifique o objeto referido na enunciação e, desse modo, compreenda o texto como satírico. Assim, o ataque é direcionado (a um objeto) e referencial (indica-se o contexto em que se insere o objeto).

O satirista cria a imagem do objeto, à qual é dada uma forma de rebaixamento difamatório – inversão de hierarquia, difamação de ações nobres, rebaixamento moral ou social etc. Tais recursos visam ampliar o ataque ao objeto e podem estar fundamentalmente relacionados, como é o caso da deformação e da inversão. A mescla de estilos distintos, na qual elementos “inferiores”, como linguagem rude ou dialetos, a presença de sujeira, maldade ou vilania etc. podem surgir em nível considerado “elevado”, tende a subverter características específicas do texto.

A partir dessas considerações, podemos acrescentar ao ataque satírico três características: ele é referencial, direcionado e funcional. Ele é referencial porque faz referência “ancorada intencionalmente” (SCHÖNERT, 2011, p. 7) em acontecimentos ou objetos do mundo extratextual. Nesse sentido, ele é marcado por signos no texto que possibilitem a compreensão do leitor. Para esse objetivo, manifesta-se a dupla função do signo poético: ele tanto viabiliza a compreensão quanto retrata o objeto. Ele é direcionado porque busca negativizar o objeto e sua norma. Num duplo movimento, ele advoga pela superioridade da contra-norma do satirista. Ele é funcional porque, ao criticar o objeto em sua representação, torna-se um instrumento através do qual o satirista busca convencer o receptor da superioridade de sua contra-norma.

Expostos os elementos fundamentais da sátira literária, vejamos, a seguir, como o militar prussiano é representado pela perspectiva satírica.

O poema “Nosso militar!”: um exemplo de sátira literária

Em 26 de junho de 1919, o escritor e jornalista alemão Kurt Tucholsky publica, sob o pseudônimo Kaspar Hauser, o poema “Nosso militar!”, na controversa revista *Die Weltbühne*, um meio de circulação de “sátira[s] política[s] que distraía[m] e amedrontava[m] seus leitores” (GAY, 1978, p. 18). Vejamos o poema-fonte em língua alemã, seguido de uma versão em língua portuguesa.

“Unser Militär!”²

“Nosso militar!”

<p>1 Einstmals, als ich ein kleiner Junge</p> <p>2 und mit dem Ranzen zur Schule ging,</p> <p>3 schrie ich mächtig, aus voller Lunge,</p> <p>4 hört ich von fern das Tschingderingsching.</p> <p>5 Lief wohl mitten über den Damm,</p> <p>6 stand vor dem Herrn Hauptmann stramm,</p> <p>7 vor den Leutnants, den schlanken und steifen...</p> <p>8 Und wenn dann die Trommeln und die Pfeifen</p> <p>9 übergingen zum Preußenmarsch,</p> <p>10 fiel ich vor Freuden fast auf den Boden –</p> <p>11 Die Augen glänzten – zum Himmel stieg</p> <p>12 Militärmusik! Militärmusik!</p>	<p>Há muito tempo, quando eu era um rapazinho</p> <p>e ia à escola com a mochila, eu gritei tão forte quanto pude, eu ouvi, ao longe, o barulho.</p> <p>Corri por sobre o aterro postei-me diante do senhor capitão, diante dos tenentes, dos magros e hirtos...</p> <p>E os tambores e os pífaros ressoaram a Canção da Prússia eu quase caí no chão de alegrias –</p> <p>Os olhos brilhavam – ao céu subia música militar! música militar!</p>
<p>13 Die Jahre gingen. Was damals ein Kind</p> <p>14 bejubelt aus kindlichem Herzen,</p> <p>15 sah nun ein Jüngling im russischen Wind</p> <p>16 von nahe, und unter Schmerzen.</p> <p>17 Er sah die Roheit und sah den Betrug.</p> <p>18 Ducken! ducken! noch nicht genug!</p> <p>19 Tiefer ducken! Tiefer bücken!</p> <p>20 Treten und Stoßen auf krumme Rücken!</p> <p>21 Die Leutnants fressen und saufen und</p>	<p>Os anos passaram. O que uma criança outrora festejou com seu coração infantil agora um jovem via no vento russo</p> <p>de perto, e sofrendo.</p> <p>Ele via a crueldade e via o logro. Agachar! Agachar! Ainda não basta! Agachar até o chão! Curvar-se até o chão!</p> <p>Chutar e pisar nas costas curvadas!</p> <p>Os tenentes devoram e se embebedam</p>

² TUCHOLSKY, Kurt (Kaspar Hauser). Unser Militär. *Die Weltbühne*. Berlim, v. 15, n. 23, p. 629-630, 29 mai. 1919. A tradução do poema é de nossa responsabilidade. É válido ressaltar que ela intenta auxiliar a compreensão pelo leitor que não domina a língua alemã e, por isso, não consiste numa tradução literária.

huren, 22 wenn sie nicht grade auf Urlaub fuhren.	e dormem com putas quando não estavam viajando de férias.
23 Die Leutnants saufen und huren und fressen	Os tenentes se embebedam e dormem com putas e devoram
24 das Fleisch und das Weizenbrot wessen? wessen?	a carne e o pão de quem? De quem?
25 Die Leutnants fressen und huren und saufen...	Os tenentes devoram e dormem com putas e se embebedam...
26 Der Mann kann sich kaum das Nötigste kaufen.	O cidadão mal consegue comprar o mínimo necessário.
27 Und hungert. Und stürmt. Und schwitzt. Und marschirt.	E morre de fome. E assalta. E soa. E marcha.
28 Bis er krepirt.	Até ele morrer.
29 Und das sah Einer mit brennenden Augen	E alguém com olhos ardentes via isso
30 und glaubte, der Krempel könne nichts taugen.	e achava que a tralha poderia ser inútil.
31 Und glaubte, das müsse zusammenfallen	E achava que isso precisava ruir
32 zum Heile von Deutschland, zum Heil von uns Allen.	para a salvação da Alemanha, para a salvação de todos nós.
33 Aber noch übertönte den Jammer im Krieg	E na guerra ainda abafava o lamento
34 Militärmusik! Militärmusik!	música militar! música militar!
35 Und heute?	E hoje?
36 Ach heute! Die Herren oben	Ah, hoje! os homens lá em cima
37 tun ihren Pater Noske loben	louvam o Padre Noske
38 und brauchen als Stütze für ihr Prinzip	e precisam como base para seu preceito
39 den alten trostlosen Leutnantstyp.	o velho inconsolável tipo militar.
40 Das verhaftet, regiert und vertobackt Leute,	Isso prende, rege e espanca as pessoas
41 Damals wie heute, damals wie heute -.	Ontem como hoje, ontem como hoje.
42 Und fällt Einer wirklich mal herein, 43 setzt sich ein Andrer für ihn ein.	E se Alguém realmente cair outro lhe toma o lugar.
44 Liebknecht ist tot. Vogel heidi.	Liebknecht está morto. Vogel livre.
45 Solchen Mörder straft Deutschland nie.	A Alemanha nunca pune um assassino assim.

46	Na und?	E aí?
47	Der Hass, der da unten sich sammelt,	O ódio que cresce lá embaixo
48	hat euch den Weg zwar noch nicht	ainda não bloqueou o caminho de
	verrammelt.	vocês.
49	Aber das kann noch einmal kommen...!	Mas isso pode acontecer outra vez...!
50	Nicht alle Feuer, die tiefrot glommen	Nem todos fogos que ardem sob a
		brasa
51	unter der Asche, gehen aus.	se apagam.
52	Achtung! Es ist Zündstoff im Haus!	Atenção! Há material inflamável na
		casa!
53	Wir wollen nicht diese Nationalisten,	Nós não queremos esses nacionalistas,
54	diese Ordnungsbolschewisten,	esses bolchevistas da ordem,
55	all das Gesindel, das uns geknütet,	toda a gentalha que nos chibatou
56	unter dem Rosa Luxemburg verblutet.	e sob a qual Rosa Luxemburgo
		sangrou até morrer.
57	Nennt Ihr es auch Freiwilligenverbände:	Chamem isso de associações
		voluntárias:
58	es sind die alten schmutzigen Hände.	são as velhas mãos sujas.
59	Wir kennen die Firma, wir kennen den	Nós conhecemos corpo, nós
	Geist,	conhecemos seu espírito,
60	wir wissen, was ein Corpsbefehl heißt...	nós sabemos o que é uma ordem da
		corporação...
61	Fort damit!	Basta!
62	Reißt ihre Achselstücke	Rasguem suas dragonas
63	in Fetzen – die Kultur kriegt keine	em pedacinhos - a cultura não sentirá a
	Lücke,	falta
64	wenn einmal im Lande Der	quando desaparecer do país aquele
	verschwindet,	
65	dessen Druck keine Freier verwindet.	que a todos tem oprimido.
66	Es gibt zwei Deutschland – eins ist frei,	Existem duas Alemanhas – uma é livre,
67	das andre knechtisch, wer es auch sei.	a outra é servil, não importa quem seja.
68	So lass endlich schweigen, o Republik,	Faça por fim se calar, ó República,
69	Militärmusik! Militärmusik!	música militar! música militar!

O primeiro aspecto relevante é a estrutura formal: o poema possui três estrofes de extensão irregular. A primeira contém doze versos; a segunda vinte e dois e a terceira trinta e quatro. O acréscimo de versos reforça a construção de uma narrativa iniciada quando o eu lírico apresenta memórias de sua infância, na primeira estrofe, de sua juventude, na segunda, e de sua vida adulta, na terceira. Acumulam-se

experiências passadas e presentes, tanto pessoais quanto coletivas, modeladas entre si. O aumento gradativo das estrofes assinala a passagem temporal definida, na qual são expostos eventos que relacionam o cidadão e o militar.

O primeiro deles é contado pelo imberbe eu lírico na primeira estrofe, quando ele narra um acontecimento que lhe distrai durante sua ida à escola. Na primeira estrofe, ele retorna à infância, localizada em um passado remoto. Nesse ponto, deparamo-nos com o primeiro elemento da sátira literária: a indireta. O ambiente distante temporalmente permite ao eu lírico criar um mundo cujos acontecimentos são regidos por um “era uma vez” implícito, ao qual adiciona suas lembranças. Em seguida, na segunda estrofe, ele se desloca a um passado recente, marcado por sofrimento físico e psicológico: trata-se da guerra de 1914-1918 (aqui ocorre o emprego da linguagem referencial para elaborar o ataque satírico). Por fim, na terceira estrofe, o eu lírico reflete sobre as consequências dos dois passados em sua vida atual. Da mesma maneira, percebemos, assim como em outros trechos do poema, a defesa de uma contra-norma. Vejamos esses três aspectos adequadamente.

O primeiro verso é iniciado com um advérbio de tempo, transformado em locução adverbial na tradução. Ele distancia a ação do tempo presente e a insere na infância do eu lírico, anterior à eclosão da guerra, e fornece uma imagem pouco definida de si, ao contrário do que faz com a banda militar: o leitor sabe apenas tratar-se de um “rapazinho”. O adjetivo do poema-fonte, substituído pelo diminutivo na tradução, acentua a distância temporal e dirige a atenção do leitor para uma faceta psicológica: a inocência infantil. O eu lírico apresenta-se como uma criança a quem o mundo é algo a ser descoberto e, por extensão, como um sujeito livre para apreender valores. Esse processo começa na primeira estrofe e desenvolve-se nas seguintes.

Ele relembra detalhes daquele dia remoto. A indefinição confere caráter permanente ao acontecimento, como um trauma, e se constitui como elemento do ataque satírico na medida em que a agressão dirige-se à classe com a qual ele se depara no passado: a militar. Ocorre-lhe uma lembrança que despertara um assombro inicial, mas que terminara por se mostrar agradável aos ouvidos de criança, como podemos observar sua reação entre o segundo e o décimo versos. O jovem desconhece certamente a simbologia militar, expressa no campo lexical alusivo a um

desfile, no momento em que seus “olhos brilhavam” ao ouvir a música militar (décimo primeiro e décimo segundo versos). O som o leva a correr em disparada e encontrar o “senhor capitão”.

Após sua corrida, ele depara-se com militares, mostrando-se ser capaz de afirmar a existência de um capitão e de tenentes. Em outras palavras, ele é consciente da estrutura hierárquica militar, segundo a qual o número de oficiais que ocupam altas patentes é inferior ao de oficiais em funções subalternas. Destaca-se que o termo “senhor” antes da posição militar do capitão assevera o respeito infantil à figura do militar. No decorrer do poema, o eu lírico demonstra que o sentimento de respeito – e, de certa forma, de idealização – ao militar é possível apenas na perspectiva infantil. Nesse ponto reside o aspecto central da crítica satírica. Por essa razão, detenhamo-nos nele.

O aparato militar alemão, durante os anos de 1914 a 1918, buscava inculcar a imagem do jovem soldado como um símbolo da disposição ao sacrifício por uma causa pátria. Esse argumento, defendido por Herbert (2014), pode ser vinculado com alguns números do período anterior. Segundo Wehler (1994, p. 151), entre 1870 e 1913 – ou seja, durante o *Kaiserreich* (império) – o número de reservistas aumenta 100%, enquanto os gastos com a manutenção da máquina militar aumentam 360% e exigem, no início da guerra, 75% do orçamento.

Ao voltarmos ao poema, notamos que, apesar de o eu lírico não determinar o momento de sua infância, ele a situa antes da guerra (obtemos essa informação ao passarmos à segunda estrofe). Desse modo, ele insere-se como um simples cidadão que sofre os resultados do desenvolvimento da política interna prussiana, fortemente marcada pelas vitórias militares na segunda metade do século XIX e que tornaram possíveis a fundação do império, em 1871. Entre 1860 a 1871, o militarismo assume seu protagonismo na política nacional, e os militares ocupam posições de prestígio social. Por essa razão o eu lírico deixa-se encantar pelas figuras militares, às quais demonstra respeito através do pronome “senhor”.

Sugerimos nos deter um pouco mais no emprego desse pronome, visto sua relevância para a crítica satírica do eu lírico ao militarismo no decorrer de todo o poema. O sociólogo Norbert Elias (1997) relaciona o enaltecimento da figura militar à

fragilidade estrutural do Estado alemão em seu processo de formação, marcado por invasões e guerras em seu território. Podemos conceber a reação do jovem eu lírico – o respeito imediato ao capitão – como um gesto, como uma expressão de um comportamento no qual está solidificado o enaltecimento. Para Elias (2006, p. 131), a reação correta a um gesto – o “contragesto”, ou, no nosso exemplo, a posição ereta do jovem frente ao capitão, tratado como “senhor” – é fruto de uma segunda natureza, de uma ampla gama de maneiras de pensar e de agir que tem origem em um complexo processo histórico. No caso alemão, como mencionado, é a fragilidade estrutural que marca sua o processo de formação do Estado e leva à idealização da figura militar. À mesma figura que ajuda a fundar o império em 1871 e a unificar o território alemão pela primeira vez na história.

A reação do jovem eu lírico expressa o que se espera de um comportamento moldado por uma política fortemente militar. O termo política é empregado aqui com o sentido amplo de fenômenos sociais, econômicos e jurídicos que formam um “entrelaçado de relações mútuas” (WEHLER, op. cit., p. 6). Ela, por sua vez, faz com que as intervenções do Estado, até o final do império, favoreçam tendências antidemocráticas e busquem uma forma de estabilização social que sirva aos interesses dos inimigos da democracia. Os êxitos dessa política antidemocrática e de cunho militar legitimam o domínio autoritário na Alemanha em que se passa a infância do eu lírico. Portanto, ao se deparar com o capitão, não lhe resta alternativa a não ser tratar-lhe por “senhor”.

Realizamos um percurso pela história do militarismo prussiano, objeto satirizado na primeira estrofe, para salientar que na sociedade alemã, até o final do império, em 1918, o militar está “no topo da pirâmide de prestígio social, o que vincula cada vez mais normas, formas de pensamento e de comportamento militares à sociedade”, enfatizando a defesa de valores e da honra militares (WEHLER, op. cit., p. 156). Embora esse processo tenha transcorrido com ímpeto inigualável até 1871, não é possível desvinculá-lo de uma outra razão para a forte presença militar na sociedade alemã até 1918. Trata-se do efeito produzido pela saída de Bismarck do poder, em 1890. Os militares ganham mais força nos ministérios, e os políticos começam a se render aos seus argumentos.

Wehler (op. cit., p. 158) destaca a necessidade de se observar os “detalhes sociais de comportamento”, que refletem a assimilação de modos de agir e de pensar. Pensando no poema: dado que o exército, na infância do eu lírico, era a principal base de um governo autoritário e quase absolutista, parece não lhe haver saída exceto mostrar-se como mero elemento dessa composição social que exerce controle comportamental. Observamos essa representação no emprego do tratamento formal “senhor”.

Passemos para outro aspecto formal do poema satírico. O paralelismo entre o terceiro e sexto versos, todos iniciados por verbos no passado (“gritei”, “ouvi”, “corri” e “postei-me”) e encerrados por vírgulas, denota uma somatória exaltada de ações e sugere atitudes irrefletidas da criança, atraída pelo fascínio despertado pela música. O rapazinho posta-se ligeiramente diante do “senhor” capitão e dos tenentes “magros” e “hirtos”. A imagem é marcada por uma dupla oposição. A primeira é a imediata discrepância física entre a criança com sua mochila escolar e a altivez dos militares. A segunda é uma oposição ideológica.

A oposição entre o desconhecimento dos perigos do mundo e a vida pulsante, representados pelo universo infantil, e a latência beligerante, representada pelo militar prussiano, inicia a tensão que será o principal elemento da segunda estrofe. A presença de uma criança diante de uma figura militar que lhe causa certo fascínio evoca um aspecto estrutural do processo de formação do Estado alemão, como procuramos destacar anteriormente. Trata-se do respeito e da idealização de condutas militares e ações bélicas.

Os tambores e os pífaros, no oitavo verso, evocam o universo militar e dão o tom da marcha prussiana. Essa exerce dominação sobre a criança e seus sentimentos e causa-lhe júbilo. Predomina a atmosfera de ordem e disciplina, reforçada por elementos formais, como as rimas paralelas (no poema-fonte). O esquema repete-se no décimo primeiro e décimo segundo versos, que encerram a primeira estrofe, e os pontos de exclamação são a apoteose do encantamento infantil.

Ao inserir um personagem infantil, um “rapazinho”, Hauser não se concentra na idealização de um modo de vida simples e frugal. Se essa é uma característica das sátiras de Juvenal (SCHMITZ, 2000, p. 77), no poema de Hauser a inserção contrasta

os dois universos, o infantil e o militar, reduzindo a importância do segundo. A inserção inicia o processo de redução do objeto satírico e faz surgir o efeito cômico na medida em que o militar pode ser admirado somente na perspectiva infantil.

A única exceção ao esquema rímico na primeira estrofe do poema-fonte tem lugar no nono e décimo versos. Quando a banda militar, um agente do “Estado nacional” que transforma em rotina as intervenções desse Estado, segundo Hobsbawn (2013, p. 116), toca a “Canção da Prússia” (*Preußenmarsch*), ocorre uma mudança na psique do jovem. O som dos instrumentos musicais e o movimento efusivo do desfile o enlevam de tal maneira que, feliz e atraído pelos sons, quase vai ao chão, como ele destaca no décimo primeiro verso.

A composição de “Canção da Prússia” insere-se em um cenário nacionalista alemão de legitimidade emocional despertada por um produto linguístico como a canção. Sua escrita teve início em 1830, num momento de lutas entre o movimento unificador liberal da classe média e os detentores do poder, que o reprimiam de forma violenta. Ela contém seis oitavas de rimas cruzadas e paralelas, das quais as cinco primeiras foram compostas pelo professor Bernhard Thiersch (1793-1855) e a sexta acrescentada em 1851. A canção tem função simbólica tão forte na evocação de sentimentos de comunhão que ainda era componente curricular na Prússia em 1912,³ fato que corrobora, por extensão, o papel da escola como elemento difusor do nacionalismo no império.

Em cada uma das estrofes cantam-se motivos distintos. Na primeira, o eu lírico destaca seu orgulho de ser prussiano, simbolizado pela bandeira, e de honrar a liberdade adquirida por lutas; na segunda, a fidelidade ao rei, cujo *status* é igualado ao de uma divindade, e à pátria (*Vaterland*) são expressas por um sujeito individual *eu*; na terceira, retoma-se indiretamente o orgulho pelas lutas, e a superação de obstáculos são, para o eu lírico prussiano, condição *sine qua non* para construir a honra. Na quarta estrofe, a rigidez física e moral próprias da Prússia – na perspectiva do eu lírico – encerram o refrão (“Eu sou um prussiano, quero ser apenas prussiano”);⁴ na quinta,

³ Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten. Berlim, p. 626, 1912.

⁴ Lembremos que o pseudônimo Theobald Tiger emprega o refrão de forma satírica em seu poema “Associação dos fazendeiros” (segundo capítulo).

retoma-se a fidelidade ao rei e à pátria (*Vaterland*), porém expressa por um sujeito coletivo *nós*, o que denota a capacidade da canção em penetrar em diferentes classes sociais e psicologias individuais; por fim, na sexta louvam-se objetos aos quais se agregam valores protonacionalistas, como “flâmula” e “espada”, além de “nobreza” e “rei”, novamente.

A “Canção da Prússia” insere-se num momento específico do fortalecimento do nacionalismo. Segundo Wehler (2013), a construção de uma nação pode percorrer três dimensões interdependentes, como foi o caso da Alemanha imperial. A primeira tem caráter institucional e seus agentes, como o militar e o corpo político, têm a tarefa de inculcar a estrutura do Estado-nação no consciente coletivo.

A segunda dimensão é composta por agentes responsáveis pela “aceitação psicossocial de um *habitus* nacional” (WEHLER, op. cit., p. 75-76), como escolas, universidades, associações de classe média e confrarias estudantis. Nesse sentido, Hardtwig (1994) relaciona o aumento do número de associações com o culto ao símbolo de Bismarck, após sua morte, em 1898, e Elias (1997) vincula as confrarias estudantis à assimilação, pela classe média, do duelo como um padrão de comportamento militar. A terceira dimensão percorre o valor simbólico inerente a festas, paradas, desfiles militares, canções, hinos e discursos do imperador. Podemos, nesse ponto, retornar ao poema “Nosso militar!”.

Na primeira estrofe, destaca-se todo o aparato que configura o desfile militar, como os oficiais, os instrumentos musicais e a canção. Eles atuam como mecanismos institucionais e simbólicos – ou seja, a primeira e a terceira dimensões descritas por Wehler (2013) – que difundem e mantêm o nacionalismo vivo, vinculando-o a diferentes classes sociais.

O eu lírico emprega outro elemento formal no décimo primeiro e décimo segundo versos. Trata-se do encadeamento através do *enjambement*, uma forma de transgressão da unidade sintagmática do verso, dividida para o verso seguinte. Com isso, o enunciado que se inicia em um verso é completado somente no verso seguinte, que origina uma breve pausa na formulação do pensamento. O recurso introduz o novo estado d’alma do rapazinho: a alegria iniciada pela música militar flui para a estrutura sintático-semântica dos dois versos.

O tempo verbal da primeira estrofe é anunciado por “há muito tempo”. A locução determina a semântica da estrofe. O tempo cronológico, por sua vez, assemelha-se ao que sugerimos chamar de passado remoto, ou seja, é anterior ao tempo narrativo da segunda e terceira estrofes. Essa construção tem uma função significativa. Ela instaura o acúmulo de sentidos que traçam a mudança da personalidade do eu lírico, que irá culminar em seu apelo crítico e pacifista na terceira e última estrofe. Para empregar os conceitos: o acúmulo de sentidos forma a contra-norma pacifista do eu lírico em oposição à norma violenta do militar.

A criança da primeira estrofe deixa-se levar por algo que crê ser inspirador – e talvez realmente o seja, na perspectiva infantil. A música militar é objeto de sua admiração e apreciação. Entretanto, o eu lírico inicia seu ataque aos apologistas do militarismo, como podemos observar no décimo terceiro ao décimo sexto versos, que iniciam a segunda estrofe. O núcleo do sintagma do décimo terceiro verso (“os anos passaram”) direciona a participação do leitor, na medida em que remete às possíveis alterações pelas quais o eu lírico teria passado – ou, para retomarmos termos, na passagem do passado remoto (primeira estrofe) para o passado (segunda estrofe). O primeiro verso da segunda estrofe, além de demarcar a passagem do tempo, principia uma nova fase de recordações. Não se trata mais de um “rapazinho” e seu “coração infantil”, mas sim de um jovem. Igualmente muda-se o ambiente que – e em que – circunda(m) suas memórias: a familiaridade do caminho da escola cede lugar ao estranho, simbolizado pelo “vento russo” (décimo quinto verso), causando-lhe dor. Deparamo-nos, agora, com os anos de guerra.

Aqui há uma dupla mudança. A primeira ocorre no nível discursivo. Na primeira estrofe, um sujeito narra suas experiências passadas – suas memórias – da perspectiva de um *eu*. Na segunda estrofe, o esvaziamento profundo o anula. Desaparece o sujeito expresso na primeira pessoa, que cede lugar a um *e/e* de caráter impessoal, como se a guerra aniquilasse o indivíduo, que não vê mais a si, mas apenas o outro. Contudo, as identificações do eu lírico com o tempo-espço não terminam. O emprego de um *e/e* acarreta o aumento da perspectiva a partir da qual se narra e possibilita abranger o que circunda a vida do outro. O jogo operado pelo eu lírico é quase esquizofrênico: é um narrar a vida do outro, e o outro é ele mesmo.

Se, quando criança, o fascínio e a alegria da melodia distante transparecem em seus olhos brilhantes, na segunda estrofe o contato com a face outrora ignorada do militarismo causa-lhe sofrimento, como observamos no décimo quinto e décimo sexto versos. Destaca-se o acréscimo do sintagma no último verso, após a conjunção, que ressalta o padecimento do jovem em território russo.

O sentimento de dor recobre seu amadurecimento e envelhecimento. A alternância rítmica dos quatro primeiros versos no poema-fonte (*abab*), em oposição às rimas parelhas dos versos seguintes, denota sua mudança psicológica, assim como a mudança do tempo cronológico. O décimo sétimo verso anuncia sua mudança de percepção, imperceptíveis quando criança. Adverso agora é o seu mundo, destruído pela guerra, expressa na metonímia “vento russo”. A guerra aniquila a inocência infantil e, do prisma pacifista elaborado no poema, esvazia de sentido a existência juvenil.

A extensão das estrofes está associada ao gradual processo rememorativo do eu lírico. Os vinte e dois versos da segunda estrofe apresentam o horizonte da guerra e invocam um conjunto de instantes de percepção. Eles são delimitados pelo refrão “música militar! música militar!”. O verso define os traços de suas lembranças, que são permeadas de sofrimento e ganham forma na construção de um mundo em que predominam atividades militares e opressão, como se ressalta entre o décimo oitavo e vigésimo versos, nos quais a atitude antidemocrática e a violência militar são escancaradas. Os versos acima destacam a violência da hierarquia militar, talvez expressa de forma exagerada. Porém há uma razão para esse procedimento típico da forma discursiva satírica (HIGHET, 1962).

O exagero é um dos elementos estéticos satíricos empregados pelo eu lírico para representar de forma distorcida seu objeto. Entretanto, o exagero da distorção não deve visar à transformação do objeto em caricatura nem impossibilitar o leitor de reconhecer o objeto. O exagero no trecho acima consiste em generalizar, para toda estrutura militar, o sentimento arrogante e punitivo do oficial de alta patente, que busca quase aniquilar seu subalterno. Deixando o objeto deformado e, ao mesmo tempo, reconhecível ao receptor, o eu lírico transforma uma atitude singular em coletiva.

O eu lírico expõe uma visão dolorosa do mundo, e a dor é física e psicológica. A hostilidade é elaborada pela reiteração do verbo *ver* no passado, como se nota no

décimo quinto e décimo sétimo versos, e pela rotina dos severos exercícios impostos aos soldados. Ademais, a força imperativa dos pontos de exclamação nos versos mencionados ultrapassa o limite do instrumento retórico. Ela representa a hierarquia militar e a opressão a qualquer questionamento às ordens. A pontuação do verso é uma forma de se referir ao monopólio da violência física legitimada pelo Estado e encarnado pelo militar. Cumprir os exercícios físicos é apenas a primeira parte da submissão à hierarquia: seu complemento consiste em ser pisado e chutado quando curvado.

Nesse campo de forças, sobressaem-se os grupos detentores do monopólio estatal da violência. Trata-se dos grupos autorizados pelo Estado a empregar a violência como instrumento de legitimação da força e da estabilidade do poder central desse Estado. No caso da Alemanha imperial, período ao qual as duas estrofes iniciais se referem, o recurso à violência era usado deliberadamente e “apresentava-se aos olhos de todos como um uso evidente e legítimo do monopólio estatal da violência” (ELIAS, 1997, p. 199).

O emprego da violência pelos militares é representado, na primeira estrofe, pelo capitão e pelo tenente e, na segunda, pelos tenentes. Para o eu lírico, o consumo excessivo de bebidas alcoólicas, a alimentação desregrada e o desregramento sexual dos tenentes, no vigésimo quinto verso, opõem-se à miséria de civis e soldados, como se nota entre o vigésimo sexto e vigésimo oitavo versos. Uma das mazelas apontadas pelo eu lírico é a alimentação desregrada dos militares de alta patente, glutões e devassos, enquanto outros sujeitos são marcados por um acúmulo constante de sacrifícios e de penúria. Acúmulo porque são expressos pela repetição da conjunção “e” (vigésimo sétimo verso), e constante porque, ao contrário dos demais, os verbos desse verso são conjugados no presente. Sacrifícios e penúria acompanham o cidadão “até ele morrer”.

O ataque ao militar estende-se a outras estruturas do Estado. Como foi dito, ele detém, no momento em que se passa a ação da segunda estrofe, o monopólio da violência física. A ideologia oficial coloca-se acima de qualquer outra em defesa de si mesma e da continuidade hierárquica de suas instituições. A “salvação da Alemanha”, que surge no trigésimo segundo verso, resume-se à salvação de um único *nós*. Esse

sujeito não se estende além do mecanismo estatal que regula e elimina a autonomia do que lhe parece contraditório. A barreira imposta pela música militar, refrão da estrofe, delimita os espaços sociais e a lógica das lutas individuais e coletivas, nas quais o militarismo é vitorioso.

Nos três primeiros versos da terceira estrofe, o eu lírico encerra seu processo rememorativo e situa o leitor no momento presente. Os dois versos, aliás, são fortemente elaborados com o tropo da ironia. O eu lírico explora a proximidade fonética entre o núcleo do sintagma do trigésimo sétimo verso no poema-fonte (“Pater Noske”) com *Pater noster*, nome latino para a oração católica Pai Nosso. O ministro do exército, Gustav Noske, é equiparado a Deus, o “Pai” religioso da oração. É nesse momento que a ironia ganha forças: o eu lírico coloca Noske, responsável por comandar atos de extrema violência através das milícias paramilitares *Freikorps* e que levam à morte centenas de pessoas até junho de 1919, no mesmo patamar de Deus, a representação da bondade e misericórdia na simbologia judaico-cristã⁵. Nesse mundo habitam personalidades que vêm à tona na terceira estrofe, na qual a violência é representada pelo ministro Gustav Noske, e pelas milícias paramilitares *Freikorps*. Noske é apresentado, como destacamos, de forma irônica como “Padre Noske”, louvado pelos políticos do governo – ou os “senhores lá em cima” (trigésimo sexto verso) –, e cujas ordens são estritamente seguidas pelos integrantes das milícias paramilitares.

A passagem é feita através de uma pergunta breve (aliás, o verso mais curto do poema) e taxativa que objetiva um confronto de realidades, no trigésimo quinto verso. A inclusão de uma nova “fase” narrativa é ressaltada pela rima livre do verso e marca a teia de significados do processo orientado para a reflexão sobre a nova realidade.

A primeira realidade é de cunho histórico, ligada ao fim da guerra e expressa na estrofe por meio de verbos conjugados no presente do indicativo. Ela é o resultado do processo narrativo iniciado na primeira estrofe, atravessa a segunda e desemboca na terceira. Seguindo uma progressão interna que liga os elementos argumentativos e narrativos, a realidade presente atua como uma somatória das vivências passadas e proporciona à estrofe uma extensão superior às outras – trinta e quatro versos contra vinte e dois da segunda e doze da primeira, como já assinalado.

⁵ Agradeço novamente ao Prof. Dr. Tercio Redondo, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, pela valiosa observação.

A segunda realidade é de caráter pessoal e ganha corpo por ser modelada pela experiência histórica. Baseada no momento atual, ela busca apresentar o mundo a partir do devir do sujeito. Trata-se de um sujeito não apenas maduro, mas, sobretudo, envelhecido. Assim como Franz-Ferdinand Trotta, protagonista do romance *A cripta dos capuchinhos*, do austríaco Joseph Roth (1894-1939), o eu lírico retrata a vida após a guerra, momento em que se depara com um mundo surgido da guerra e tão estranho quanto o que apresentara na segunda estrofe.

Na terceira estrofe, encontramos três outros sujeitos históricos. Trata-se de Karl Liebknecht e Kurt Vogel (quadragésimo quarto verso) e Rosa Luxemburgo (quingagésimo sexto verso). Liebknecht e Luxemburgo são vítimas da violência paramilitar e mortos no dia 15 de janeiro de 1919. O corpo da ativista é jogado em um córrego em um parque de Berlim. Vogel, membro dos *Freikorps* – e, portanto, subordinado de “Padre Noske” –, é, inicialmente, considerado envolvido nos assassinatos. Mas o desenvolvimento do processo não o condena por esse crime, mas por abuso de violência e ocultação de cadáver. Condenado a dois anos e quatro meses de prisão, Vogel foge para a Holanda com a ajuda de companheiros de milícia.

O ataque à figura de Noske reveste-se de referências extratextuais cuja função é direcionar a compreensão do leitor (SCHÖNERT, 2011): ocorre o ataque direcionado e referencial. Observamos que nomes próprios emergem pela primeira vez somente na terceira estrofe. Esse processo regula a produção dos significados ligados aos nomes e os integra “no sistema global do texto” (RIGOLOT, 1982, p. 139). A menção dos nomes próprios liga-se à elaboração do ataque direcionado e referencial, um dos elementos constitutivos da forma discursiva satírica, processo esse que não ocorre *ex abrupto*. O ataque é construído gradualmente através da narração no poema. O eu lírico demonstra como sua juventude é preenchida pelas agruras bélicas, e como esse processo, ao passo que rompe com a inocência infantil e constrói um sujeito crítico, torna-se um elemento de constituição do ataque.

A elaboração do ataque, assim como a da personalidade do eu lírico, desvenda-se pouco a pouco através do processo rememorativo que percebe os objetos empíricos, representados pelas personagens agora nomeadas. O eu lírico dirige-se à

figura de Noske com base em um jogo de sentidos opostos que beira a dessacralização: um padre que não conduz seu rebanho à salvação.

A disposição tipográfica dos quatro últimos versos do poema, assinalado pelo deslocamento à direita, aponta para o caráter conclusivo originado dos imperativos anteriores, através dos quais o eu lírico se dirige ao seu receptor. Tal fato distingue-se do aspecto puramente subjetivo e rememorativo que predomina no início do poema. Concluir a existência de duas “Alemanhas” – uma marcada pela liberdade, outra pelo servilismo – permite-lhe empregar novamente a voz imperativa para se dirigir, dessa vez, à República, interlocutora personificada de seu apelo pacifista. Da mesma maneira, a conclusão possibilita-lhe rogar pelo término do que considera a responsável pela divisão do país: “[a] música militar! [a] música militar”.

Destaca-se que o eu lírico muda a estrutura sintática do último refrão, como forma de encerrar de uma vez por todas não apenas o poema, como também a presença do militar na Alemanha, marcada pela liberdade. Nos dois refrões anteriores, o sintagma “música militar” tem a função de sujeito da oração. Entretanto, no terceiro e último, a música militar passa a ser predicado da oração. Assim, a mudança sintática corrobora a mudança psicológica pela qual passou o eu lírico e seu desejo de mudança social num país sem militares.

Considerações finais

Nesse trabalho, buscamos conceber a sátira como uma “forma discursiva” literária crítica passível de se manifestar em diferentes gêneros tradicionais – para o rigor da argumentação, atemo-nos à sua manifestação em um único gênero. O ataque direcionado é referencial, visa deformar o objeto e sua norma e postular a consequente defesa, pelo satirista, de uma contra-norma positiva face ao objeto. Tais aspectos são possíveis graças à transformação estética, também funcional, do mundo em que se passa a ação satírica, transformação que busca aceitação e reconhecimento em seu receptor. Pressuposto para a existência da aceitação e do reconhecimento é que o ataque direcionado oriente a ação compreensiva do receptor através do dado contextual, o qual possibilita que o receptor interprete o texto como satírico.

Após expor os elementos constitutivos da sátira literária e aplica-los na análise do poema “Nosso militar!”, de Kurt Tucholsky, observamos como a indireta é construída na primeira estrofe, com a remissão a um tempo remoto e que vem à tona a partir das memórias do eu lírico. Distantes no tempo e modificadas pelas agruras posteriores, elas possibilitam a criação de um mundo fictício no qual entra em cena o objeto central do ataque satírico: o militar prussiano.

É ele quem, na segunda estrofe, causa dores físicas e psíquicas ao jovem eu lírico. Se, na primeira estrofe, o eu lírico “rapazinho” enleva-se com a música militar, na segunda ele começa a dar formas à sua contra-norma a partir de suas observações (lembramos da reiteração do verbo “ver” no início da segunda estrofe). Sua contra-norma, que adquire tons cada vez mais pacifistas, opõe-se à arrogância e à violência física que revestem a norma do objeto (os militares).

Por fim, na terceira estrofe, a contra-norma pacifista tem a última palavra. É ela quem advoga por uma Alemanha sem os militares da segunda estrofe, símbolos do antigo império, nem os seus representantes atuais no sistema republicano instaurado em novembro de 1918. Assim, o poema satírico “Nosso militar!” apresenta uma tendência muito maior para a elaboração da contra-norma pacifista do que para o emprego integral de recursos cômicos. Esses formam a primeira estrofe e, por extensão, relacionam-se com a indireta. O satirista mostra ter consciência da necessidade de impor a busca pela paz. Se sua empreitada tem êxito durante a década de 1920, a leitura de seus outros noventa textos satíricos publicados no *Die Weltbühne* pode dar a resposta.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ELIAS, Norbert. *Os Alemães*. A luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. Habitus nacional e opinião pública. In: *Escritos e Ensaios*. Vol. 1: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 113-152.
- GAY, Peter. *A cultura de Weimar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GERTH, Klaus. Satire. *Praxis Deutsch*. n. 22, 1977, p. 83-86.

- HANSEN, João Adolfo. Anatomia da sátira. In: VIEIRA, Brunno V.G., THAMOS, Marcio (Org). *Permanência clássica: visões contemporâneas da antiguidade greco-romana*. São Paulo: Iluminuras, 2011. p. 145-169.
- HANTSCH, Ingrid. *Semiotik des Erzählens*. Studien zum satirischen Roman des 20. Jahrhunderts. Munique: Wilhelm Fink, 1975.
- HARDTWIG, Wolfgang. Bürgertum, Staatssymbolik und Staatsbewusstsein im Deutschen Kaiserreich 1871-1914. In: _____. (Org.). *Nationalismus und Bürgerkultur in Deutschland 1500-1914*. Ausgewählte Aufsätze. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1994. p. 191-218.
- HERBERT, Ulrich. *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*. Munique: C.H. Beck, 2014.
- HIGHET, Gilbert. *Anatomy of satire*. Princeton University Press, 1962.
- HOBSBAWN, Eric. *Nações e nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade*. 6. ed. Tradução Maria Celia Paoli e Anna Maria Quirino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. In: *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003. p. 118-162.
- RIGOLOT, François. Retórica do nome próprio. In: REIS, Carlos; REIS, Leocádia (Org). *O discurso da poesia*. Tradução de Carlos Reis e Leocádia Reis. Coimbra: Livraria Almedina, 1982. p. 137-166.
- SCHMITZ, Christine. *Das Satirische in Juvenals Satiren*. Berlim; Nova Iorque: Walter de Gruyter, 2000.
- SCHÖNERT, Jörg. "Theorie der (literarischen) Satire. Ein funktionales Modell zur Beschreibung von Textstruktur und kommunikativer Wirkung." *Textpraxis* 2 (1.2011). Disponível em: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/joerg-schoenert-theorie-der-literarischen-satire>. Acesso em 4 mai. 2019.
- SIMÕES JUNIOR, Alvaro Santos. *A sátira do parnaso: estudo da poesia satírica de Olavo Bilac publicada em periódicos de 1894 a 1904*. São Paulo: Editora Unesp, 2007.
- WEHLER, Hans-Ulrich. *Das deutsche Kaiserreich: 1871-1918*. 7. ed. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1994.
- _____. *Nationalismus*. Geschichte – Formen – Folgen. Munique: C.H. Beck, 2013.

Violência, autoritarismo e modernidade em *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoum

Violence, authoritarianism and modernity in Ashes of the Amazon (2005),

by Milton Hatoum

Rosivan dos Santos Bispo¹

RESUMO: O presente trabalho visa analisar o romance *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoum, a fim de verificar como, em sua abordagem temática e em sua composição estrutural, está organizada uma crítica contra a ditadura militar (1964-1985) e contra as contradições da modernidade brasileira, ressaltando, ao mesmo tempo, uma crise do patriarcalismo nacional. Nesse sentido, valemo-nos das observações teóricas a respeito do romance moderno, como, por exemplo, as de Moretti (2005) e de Rosenfeld (1996). Para a consecução da proposta, resgataremos, igualmente, as reflexões sobre as divergências da modernidade, expostas por Benjamin (1994), Berman (1986), Domingues (2015), entre outros. Enfim, destacando a relação entre conteúdo histórico e forma artística, acreditamos que o romance *Cinzas do Norte* traga configurado, em sua própria estrutura, uma crítica que demarca certa evolução do gênero romance.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade; autoritarismo; tradição; violência.

ABSTRACT: The following work aims to analyse the novel *Ashes of the Amazon* (2005), by Milton Hatoum, in order to verify how – in its thematic approach and in its structural composition – is organized a critique against the military dictatorship (1964-1985) and against the contradictions of Brazilian modernity, highlighting, at the same time, a crisis of the national patriarchy. In this sense, we use the theoretical observations concerning the modern novel by, for example, Moretti (2005) and Rosenfeld (1996). For the achievement of the proposal, we will use, likewise, the reflections about the modern divergences exposed by Benjamin (1994), Berman (1986), Domingues (2002), among others. Ultimately, highlighting the relation between historical content and artistic form, we believe that the novel *Ashes of the Amazon* fetch configured in its own structure a critique that demarcates certain evolution of the novel genre.

Keywords: Modernity; authoritarianism; tradition; violence.

Introdução

Milton Hatoum (1952) é escritor, tradutor e professor. Ele é considerado um dos maiores expoentes da literatura brasileira contemporânea com obras ganhadoras de vários prêmios e traduzidas para várias línguas. Seu primeiro romance é *Relato de um certo Oriente* (1989); depois, publicou *Dois irmãos* (2000), ambos ganhadores do prêmio Jabuti. Em 2006, *Cinzas do Norte* (2005) venceu o Jabuti de livro de ficção do ano.

¹ Mestrando da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Cinzas do Norte conta a história de amigos de infância que vêm de realidades divergentes, já que um, Mundo, é filho de um magnata de Manaus, enquanto Lavo, narrador de grande parte da obra, é criado por uma tia costureira sem muitos recursos financeiros. A história é ambientada na época do golpe militar de 1964 e tem como espaço principal a cidade de Manaus em via de modernização. Aqui, já é possível identificar determinada crítica contra as contradições do autoritarismo e contra certa “modernidade tardia”, que, no Brasil, tornou-se sempre uma promessa incompleta e, por isso, paradoxal.

A partir de nossas análises, percebemos que a violência está presente na obra de maneira marcante em várias de suas manifestações, física, psicológica, simbólica, entre outras. A relação entre esta violência e a realidade política da época se dá de maneira análoga, já que, em vários momentos da obra, temos passagens sobre os militares, sua coerção e o modo como a sociedade lida com esta situação imposta.

A modernidade, nesta obra de Hatoum, pode ser vista por diversos pontos de ruptura que o autor nos apresenta, seja na quebra de linearidade temporal, seja na quebra narrativa com introduções de cartas e relatos apresentados por outros personagens, seja, enfim, na própria fragmentação desse tempo da narrativa, entre outros. Assim como concebe Berman (1994, p. 24), acreditamos que

EXISTE UM TIPO DE EXPERIÊNCIA vital - experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo, hoje. Designarei esse conjunto de experiências como ‘modernidade’.

Baseando-nos na obra teórica de Moretti (2005) e de Rosenfeld (1996) sobre o romance moderno, bem como sobre as reflexões a respeito das divergências da modernidade, faremos, igualmente, uso das reflexões de Benjamin (1994), Berman (1986) e Domingues (2015). Além destes, nos basearemos na fortuna crítica sobre o autor, como, por exemplo, as de Fernanda Ferreira dos Santos (2015), Gínia Maria Gomes (2007) e Remundini et. Wiginescki (2011).

O presente trabalho tem como objetivo geral observar como, na abordagem temática e estrutural de *Cinzas do Norte* (2005), está configurada uma crítica às contradições da sociedade, ao período de ditadura militar brasileira (1964-1985) e a

certa ideia de patriarcalismo nacional, que, apesar de ser uma prática antiga, ainda vigora em nossa contemporaneidade, sobretudo, através de doutrinas políticas que insistem em centralizar o poder voltado para determinada “elite histórica nacional”.

Além disso, buscamos analisar as características que tornam *Cinzas do Norte* uma obra moderna, sobretudo a partir de suas referências estéticas e críticas, presentes, a seu modo, em outras narrativas de Milton Hatoum, como, por exemplo, *Dois irmãos* e *Órfãos do Eldorado*;

Examinamos a relação entre a violência presente neste livro de Hatoum com o que ocorria no contexto ditatorial, interligando tal analogia a questões de nossa contemporaneidade. Para tanto, valer-nos-emos das reflexões de Antonio Candido (2006) sobre o método analítico em torno da apreciação de obras literárias.

Assim, podemos analisar a questão da violência em diversos aspectos dentro da narrativa, bem como no contexto em que o romance em pauta foi publicado. A partir de uma primeira leitura inicial, a partir da qual, superficialmente, identificamos passagens explícitas nas quais a violência pode ser diretamente relacionada com o contexto da ditadura militar, em seguida, destaca-se uma segunda leitura, buscando identificar as passagens com focos de violência mais subjetivas, mais simbólicas ou estruturais.

Para a consecução da análise do romance *Cinzas do Norte*, baseamo-nos na metodologia sugerida por Antonio Candido, no ensaio “Crítica e sociologia” (2006), a partir da qual a análise de uma obra literária tem que privilegiar a dialética entre os elementos internos e os elementos externos, considerando estes últimos, portanto, como parte estrutural das narrativas. Além deste último crítico, buscamos algumas constatações nas teorias de Roland Barthes, sobretudo no texto “Crítica e verdade” (2009), considerando que uma leitura ou interpretação de um trabalho artístico é sempre uma reconstrução do objeto sobre o qual nos debruçamos.

Por fim, analisamos as rupturas estruturais e temáticas que diferenciam este livro de um romance que poderia ser considerado, estritamente, “tradicional” – tal como conceitua Anatol Rosenfeld (2009) em seu texto “Reflexões sobre o romance moderno”.

Cinzas do Norte: violência, autoritarismo e modernidade

Cinzas do Norte (2005) é o relato de uma revolta e do esforço de compreendê-la, como argumenta Samuel Titan Jr., na apresentação do livro de Hatoum. Nesta narrativa, somos convidados a imergir num contexto histórico de muitas mudanças na sociedade: um tempo de imposições violentas, políticas e sociais; um tempo em que os artistas eram perseguidos, exilados, assassinados de forma cruel; um tempo de ditadura militar. No universo ficcional, temos Raimundo ou Mundo, que irá até as últimas consequências para produzir seus trabalhos, mesmo que isto cause a desmoralização pública de seu pai Jano, que é amigo de militares e conservador. Jano é considerado “antagonista” na narrativa, se é que as produções modernas ainda necessitam destes marcadores. No esforço de compreender este jovem revolucionário, temos o narrador Olavo ou Lavo, que, por meio de favores e indicações de Jano, consegue ascender socialmente, cursando Direito e posteriormente trabalhando como advogado na cidade onde está baseada maioria da obra: Manaus.

Para a consecução de nossos objetivos, convém introduzir outro personagem que será muito importante para o romance, que é o personagem Fogo – o cachorro de Jano, animal pelo qual Mundo demonstrará profundo desprezo durante toda a narrativa, pois argumenta que seu pai gosta mais do animal que do filho. Na análise da violência, a primeira passagem que devemos apreciar é a que Fogo é descrito. Nesse sentido, o narrador diz que eles:

eram inseparáveis: Fogo dormia perto da cama do casal, e Alícia não suportava isso. Quando o cão trazia carrapatos para a cama, ela o enxotava, Jano protestava, o bicho soltava ganidos, ninguém dormia. Então fogo voltava, quieto e mudo, e se aninhava no cantinho dele, forrado por uma pele de jaguatirica. Ela ia dormir no quarto do filho. Nos últimos meses da vida de Jano foi assim: Fogo e seu dono em um quarto, e a mulher, sozinha, no quarto do filho ausente. O cachorro tinha na pelagem umas manchas amareladas que o menino detestava porque um dia o pai dissera: “Manchas que brilham que nem ouro. Aliás, Fogo é um dos meus tesouros. (HATOUM, 2005, p. 11).

Neste relato inicial da narrativa, já temos uma ideia de onde se desenrolará o enredo, que chegará à sua tensão na produção do trabalho artístico responsável pela fuga de Mundo de Manaus, e então se concentrará na decadência da família Mattoso.

Com o fragmento, percebemos ainda que Jano é o único que gosta de Fogo, e por consequência o cão é odiado por quase todos os personagens, de modo que é possível que façamos a análise do cão a partir da visão que o Mattoso provoca nos demais indivíduos.

Fogo é vítima de demasiados ataques violentos durante a narrativa, e ele pode ainda ser lido como o reflexo da própria família – como podemos ler no fragmento a seguir:

O jardim da frente, meu Deus!, cheio de entulho, a grama morta. Olhei para a soleira e não acreditei... o bichinho estava ali, com as patas esticadas, querendo entrar... Era só o esqueleto de Fogo... a pelanca amarela e seca... Coitado! Acho que jogaram ele no mato, e ele voltou; morreu na soleira, com saudades do dono... (HATOUM, 2005, p. 224).

Naiá é quem relata este trecho. Ela é uma das únicas que gostam de Jano, na verdade ela era apaixonada por ele, ou pelo dinheiro dele. Ela é a tia de Lavo, costureira frenética que não deixa de trabalhar com ganas de juntar dinheiro; é vítima de constantes explorações de seu irmão Ranulfo. A decadência de Fogo e da casa de Jano são o reflexo da queda da própria família que após sua morte sai de Manaus para não mais voltar. Essa fuga de Alcília para o Rio e de Mundo para a Europa reflete no encontro com o desconhecido, com o trabalho e a pobreza. A família que antes era respeitada e invejada por todos, agora não era mais nada além de um retrato de uma mulher alcoólatra, viciada no jogo e de um filho doente, morrendo no hospital.

Nesse sentido, vemos que, na narrativa, a violência representada no bojo familiar remete, de certa maneira, à violência contextual. De qualquer modo, ao comparar os elementos estruturais da narrativa com o tema histórico da violência ou da ditadura militar, é importante lembrar certas considerações de Antonio Candido, segundo as quais:

Sabemos que, embora filha do mundo, a obra é um mundo, e que convém antes de tudo pesquisar nela mesma as razões que a sustentam como tal. A sua *razão* é a disposição dos núcleos de significado, formando uma combinação *sui generis*, que se for determinada pela análise pode ser traduzida num enunciado exemplar. Este procura indicar a fórmula segundo a qual a realidade do mundo ou do espírito foi reordenada, transformada, desfigurada ou até posta de lado, para dar nascimento ao outro mundo. (CANDIDO, 1998, p. 111).

A ditadura militar aparece representada logo no início da narrativa, no momento em que Lavo está contando a história de seu amigo Mundo. Ele relata um encontro que ocorre entre os dois, no qual Mundo lhe dá um desenho de um barco enquanto eram crianças. Então, Lavo diz:

Só fui tornar a encontrá-lo em meados de abril de 1964, quando as aulas do ginásio Pedro II iam recomeçar depois do golpe militar. Os bedéis pareciam mais arrogantes e ferozes, cumpriam a disciplina à risca, nos tratavam com escárnio. Bombom de Aço, o chefe deles, mexia com as alunas, zombava dos mais tímidos, engrossava a voz antes de fazer a vistoria da farda: “Bora logo, seus idiotas: calados e em fila indiana”. (HATOUM, 2005, p. 12-13).

E ainda sobre o Pedro II, Lavo revela sobre os jogos de arena:

Num desses torneios morreu Chiado. Seu adversário, um veterano do último ano, foi tão aplaudido que nem notou a cabeça engastada nas barras de ferro. Ergueu os braços vitoriosos enquanto o outro sangrava; alguém soltou um grito, ele virou o corpo e deparou com os olhos fechados de Chiado. Com mãos de gancho separou as barras, a cabeça esmagada caiu, e vimos a boca ensanguentada e depois o corpo sendo carregado até o professor. (HATOUM, 2005, p. 15).

Em sentido amplo, a crueldade apresentada nestes dois fragmentos nos exemplifica de que maneira a disciplina militar era aplicada nas instituições de ensino de Manaus na época da ditadura. Seja por uma repreensão de bedéis ou pela morte explícita de um colega numa “prática esportiva” autorizada pelos professores e gestores. “Uma semana de luto, um processo que não deu em nada, e os jogos recomeçaram ainda mais violentos”, são as consequências deste episódio. No contexto geral, a ditadura foi marcada por uma

repressão... brutal e insana; foi tão desmedida que, mesmo sob censura dos jornais, provocou a indignação da classe média. Trabalhadores, jornalistas, padres e estudantes foram assassinados com requintes de crueldade. A partir do momento em que a classe média tomou conhecimento das torturas, começou a diminuir o apoio dado ao governo militar e cresceram as manifestações. (CHIAVENATO, 2004, p.176-177).

N'As *Cinzas do Norte*, a arte romanesca aparece representada como um tipo de testemunho da pobreza, da violência, remetendo-se àquilo que foi teorizado por Benjamin como a incapacidade de o homem expressar seus sentimentos, suas conquistas, a partir de um mundo triste e violento:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIN, 1994, p. 118).

Isto reflete a perda da “experiência” no contexto da produção artística moderna, segundo Benjamin, o mundo tornou-se um lugar onde os homens não mais buscam a experiência, ou a “aura”, como dirá no texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1985), mas que nós estamos vivendo um tempo de pobreza de experiência, esses reflexos saem do mundo real e transpõem-se para o mundo da obra de arte, de forma que, de certo modo, o que está plasmada nessa obra de Hatoum é um reflexo dessa pobreza de experiência teorizada pelo filósofo alemão.

Não por acaso, no romance em foco, sentimentos como o amor, parecem não ser permitidos, como dirá Ranulfo (Tio Ran) sobre o cancelamento de seu trabalho de radialista no programa semanal *Meia-Noite Nós Dois*: “depois do golpe militar iam acabar me demitindo: os censores dessa panaceia não iam aturar meus comentários políticos, muito menos minhas histórias de amor no meio da madrugada” (HATOUM, 2005, p. 28). A arte presente em *Cinzas do Norte* pode ser lida neste sentido, já que o tom subversivo ou afetivo da mesma é capaz de, entre outras coisas, comover e revoltar, talvez por isso tenhamos essa tensão entre a criação artística de Mundo e a censura aplicada por Jano – primordialmente por Jano e depois pelos militares – como exemplifica a passagem em que ele vai com Lavo tentar subornar o menino, tendo como objetivo operar mudanças em seu próprio filho: “‘Treinamento militar’, disse Jano, saudando um oficial. ‘Falta isso ao meu filho... correr e saltar com coragem, que nem esses rapazes armados.’” (HATOUM, 2005, p. 34).

Jano queria ver o filho largar os desenhos e as pinturas para se interessar em ser o herdeiro que todos esperavam que ele fosse. E quando o filho faz algo que o deixa orgulhoso, sempre é seguido por outra coisa que o resigna, como o fragmento a

seguir exemplifica: “Disse que não censurara a bebedeira do filho: sempre quisera vê-lo dançar e beber com mulheres. O problema era a revolta... Ele não podia ter insultado os militares”. (HATOUM, 2005, p. 68). Demonstrando o tom submisso de Jano para com os militares, seu filho, nos parece, agora de forma mais clara, ser a expressão de revolta dos indivíduos dessa sociedade dominada por esta ditadura, retomando Jano mais uma vez ele dirá sobre Mundo: “Uma grande vocação artística não depende apenas de uma escolha. Além disso, Mundo pensa que a revolta é uma façanha” (HATOUM, 2005, p. 87).

Sob tal foco, a arte como revolta está vinculada à perda da perspectiva de uma concepção romanesca tradicional, uma vez que a arte é capaz de se rebelar tanto estrutural como tematicamente contra o poder, contra a violência e contra as ditaduras. Por assim dizer, podemos readaptar a seguinte assertiva de Anatol Rosenfeld:

Uma época com todos os valores em transição e por isso incoerentes, uma realidade que deixou de ser um “mundo explicado”, exigem adaptações estéticas capazes de incorporar o estado de fluxo e insegurança dentro da própria estrutura da obra. De qualquer modo desapareceu a certeza ingênua da posição divina do indivíduo, a certeza do homem de poder constituir, a partir de uma consciência que agora se lhe afigura epidérmica e superficial, um mundo que timbra em demonstrar-lhe, por uma verdadeira revolta das coisas, que não aceita ordens dessa consciência. (ROSENFELD, 2009, p. 86-87).

No romance, a revolta é um reflexo das próprias mudanças temporais que nossa sociedade passou e ainda passa, já que a ideia de mundo fixo ruiu e tudo o que restou é a instabilidade e fragmentação, irremediavelmente, são transpostas para dentro da arte e da literatura por meio desses rompimentos de tempo e espaço e manifestarão a própria representação que nós fazemos do mundo. Portanto, *Cinzas do Norte* reproduz, em sua própria estrutura, a referida ruptura a respeito dos padrões artísticos, sobretudo se pensarmos no romance tradicional do século XIX, cujos conflitos não eram representados, por exemplo, a partir da violência, do fluxo da consciência ou de um mundo fragmentado, em ruínas – tudo isto vinculado à estilística de Hatoum aponta para uma concepção particular de romance moderno. Assim, conforme aponta Moretti, acreditamos que

a teoria do romance deveria possuir maior profundidade morfológica, dissemos antes, mas “profundidade” é uma expressão imprecisa. O que temos aqui são extremos estilísticos que no curso de dois mil anos não apenas se afastam cada vez mais um do outro, mas se voltam um contra o outro (MORETTI, 2005, p. 203).

Não por acaso, o embate entre Jano e Mundo chegará ao ápice no meio da narrativa. Parece-nos que um não pode viver se o outro estiver vivo; os dois personagens parecem ser opostos de modo muito marcado e a violência, por sua vez, deflagrada entre eles, agora já de modo físico e explícito, pode ser demonstrada no fragmento a seguir:

A voz de Albino Palha se calou com o estalo de um golpe: o cinturão do pai atingira o pescoço de Mundo; a outra lambada açoitou seus ombros, e eu corri para segurar a mão de Jano. Alícia gritou por Naiá e Macau; um rosto feroz me assustou, e logo ouvi ganidos: vi meu amigo chutar o cachorro e depois ser imobilizado e arrastado da sala pelo chofer. A empregada e Alícia cercaram Jano, que, olhos fixos na parede, movia apenas a mandíbula, o corpo parecia anestesiado. (HATOUM, 2005, p. 121).

Neste trecho, temos esta imagem forte de uma violência desferida por Jano, o que nos confirma aquilo que imaginamos sobre o que ele seria capaz ao longo de toda a narrativa, e nos remete ao que Ginzburg dirá na seção: *ser culto não é o mesmo que ser ético em Crítica em Tempos de Violência* (2010), pois podemos pensar que, por mais que Jano tivesse essa revolta contra o filho, não imaginamos que ele seria capaz de desferir golpes físicos contra Mundo, ao menos não na presença de outras pessoas. Então, adaptando a nossa análise as observações de Ginzburg (2010, p. 113), destacamos que

Se a ficção nos leva a pensar que precisamos do letramento para expressar nossos direitos, poderíamos derivar daí a inferência de que fazer parte do mundo letrado facultaria maiores condições de convivência. Isso não é confirmado pelo processo histórico.

Dito isto, Jaime Ginzburg cita alguns exemplos desta disparidade interpretativa demonstrando que episódios como massacres, atentados, e etc. podem ser cometidos

por pessoas cultas e letradas, ou seja, a elite intelectual e/ou econômica e não somente por indivíduos com menos recursos, e no caso de atentados de islâmicos, como querem que pensemos. O pior é que tal assertiva parece ser ainda muito atual e presente em nosso contexto contemporâneo.

Depois deste ato desesperado de Jano, Mundo decide ir para um internato numa instituição militar de ensino. E é neste momento que sua saúde começa a piorar. Ele finge estar seguindo à risca a disciplina, mas na verdade está arquitetando sua obra mais importante, que será o *Campo de cruces*, como ele chama, onde foram pregadas cruces em um loteamento de redistribuição de moradia para a população ribeirinha de baixa renda, a qual foi expulsa de suas casas para a construção da Zona Franca de Manaus. A obra vira manchete nos jornais de Manaus com o título: “Filho de magnata inaugura ‘obra de arte’ macabra”. Assim, em *Cinzas do Norte*, são destacadas com veemência as contradições da modernidade. Não sem motivo, segundo Domingues,

historicamente, o fato de que a industrialização e a liberdade de oferecer-se no mercado de trabalho testemunharam um aumento da pobreza veio, todavia, complicar a singela equação burguesa original entre liberdade de trabalho e resolução da questão da pobreza (DOMINGUES, 2015, p. 19).

Se, para Baudelaire (1988, p. 174), “a Modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável”, em *Cinzas do Norte*, a transitoriedade da vida e do mundo também está problematizada na construção da Zona Franca de Manaus: símbolo da Modernidade e, ao mesmo tempo, da pobreza e da decadência. Nesse sentido, a arte, para Hatoum, passa a ser, por excelência, crítica e plurissignificativa, já que concomitantemente resistemiza tradição literária, função artística fundidos no questionamento contra contexto histórico, político, econômico e cultural.

Depois deste episódio, a obra se encaminhará para seu desfecho final que será a morte de Jano e a saída de Alcília e Mundo de Manaus e acompanhamos sob o prisma da decadência moderna a trajetória dos remanescentes desta família – outrora tão importante, com relatos de cartas que revelam a verdade sobre assuntos complexos e dramáticos como a paternidade de Mundo e sua morte. Portanto, violência, modernidade e, em outro patamar, estrutura romanesca aparecem

arquitetadas de modo peculiar na poética de Milton Hatoum, explicada a partir de nossa leitura de *Cinzas do Norte*. Não por acaso,

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor - mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. (BERMAN, 1994, p. 24).

A modernidade, neste sentido, pode ser lida como algo que pode significar melhora, seja econômica ou para a vida de alguns, mas ao mesmo tempo pode ser lida e trazer atrelada a si um ideal de destruição. Pensemos na destruição da floresta amazônica que ocorre em larga escala, sempre defendida em nome do progresso, tanto nacional como internacional.

A violência, também nesse sentido, faz parte da estrutura da narrativa de Hatoum, pois o “progresso”, por si só, já pode trazer atrelado a si, muito do que consideraríamos como atos violentos. Além disto, o momento histórico em que a obra é construída, que é um contexto de ditadura militar, nos traz leituras de como podemos perceber os impactos deste regime num espaço não centralizado, na região Norte do Brasil, já que maioria dos relatos sobre esse período são traçados de uma espacialidade que compreende o Sudeste e Sul do país.

Do mesmo modo, acreditados que o autoritarismo, no caso de Jano e Mundo, pode ser visto como uma metáfora sobre a relação entre o povo e os militares daquela época. De forma que, ao nos depararmos com esta relação peculiar entre pai e filho, pensamos nas formas em que a resistência e a repressão do período militar configuravam um embate perigoso entre os que queriam a liberdade e os que queriam o poder.

Conclusão

Por meio das constatações expostas no decorrer deste trabalho, concluímos que os reflexos de violência na obra de Hatoum aqui analisada podem ser percebidos de maneiras distintas, seja de modo mais explícito, seja de modo mais simbólico, ou ainda, na própria estrutura em que a obra foi construída. E, conquanto certas

características deste livro possam ser diretamente relacionadas ao contexto histórico, no qual a obra é ambientada, nela, a representação da ditadura militar brasileira nos permite tecer as relações entre os elementos internos com os externos, porém priorizando, sobretudo, a correlação que destaca o “mundo da obra”. Nesse sentido, vimos que as análises relacionando literatura e violência são necessárias para que possamos compreender de modo mais abrangente o texto literário/artístico que é produzido não só na modernidade brasileira, mas também que está presente em toda a história artística nacional. Assim, ao contrário do que geralmente se pensa, o mundo da obra também é socialmente elaborado, isto é, o romance moderno de Hatoum parte de uma recriação do ambiente externo, a fim de acentuar uma crítica contra a violência e as contradições daquilo que conhecemos por “modernidade”.

Enfim, devemos apontar a necessidade de se estudar autores nacionais como Milton Hatoum, em especial da região amazônica. Assim sendo, além de tudo o que foi pontuado anteriormente, este trabalho é importante, porque, traçando a sugerida análise da obra de Hatoum, aponta concomitantemente para a relevância deste autor tão importante para a literatura nacional e universal. Em outros termos, além de *Cinzas do Norte* representar com contundência a analogia entre modernidade, violência e arte moderna, contribui para compreensão da história da ditadura militar e os resquícios que ela deixou na contemporaneidade, por vezes afetando ainda o curso de nossas vivências. Esses abalos e distorções, sem dúvida, também atingem, no século XX, a estrutura do romance.

Referências

- BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- BAUDELAIRE, Charles. “O pintor da vida moderna”. In: _____. *Textos inéditos selecionados por Teixeira Coelho. A modernidade de Baudelaire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 165-196.

- _____. "O narrador: considerações sobre a obra e Nikolai Leskov". In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.
- _____. "Sobre o conceito de história". In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 222-32.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. "De Cortiço a Cortiço". In: _____. *O discurso e a cidade*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004, pp. 105-142.
- CHIAVENATO, Júlio. J. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2010. (Coleção Polêmica).
- GINZBURG, Jaime. Roteiro para o estudo das relações entre literatura e violência no Brasil. Disponível em: <http://fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2017-11/Literatura%20e%20violen%C7%82ncia.pdf> Acesso em: 20 de Abril de 2016.
- HATOUM, Milton. *Cinzas do Norte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ROSENFELD, Anatol. "Reflexões sobre o romance moderno". In: _____. *Texto / contexto I*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.