

# Revista Letrando

"As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo"

(Ludwig Wittgenstein)

# **Volume II**

Paripiranga, jul./dez. 2012

# **INSTITUCIONAL**



# Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Prof. José Wilson dos Santos Diretor Geral

Prof. Rusel Marcos Batista Barroso
Diretor Adjunto

Maria de Fátima Rabelo Andrade e Oliveira Secretária Acadêmica

> Daniela Araújo Dias Secretária Executiva

Prof. Jaldemir Santana Batista Coordenador Pedagógico Coordenador do Curso de Letras

Prof. Cristiano Santiago de Souza Coordenador de Pesquisa

Prof. Rogério Reis Benedito Coordenador de Extensão



#### Diretório Acadêmico de Letras

Abraão Andrade Santos Presidente

George dos Santos Souza Vice-Presidente

Cícera Elizabeth Santos Lima Secretária

> Bruno Costa Macêdo Tesoureiro

Walter do Nascimento Diretor de Cultura

Heloísa Ferreira Santos Diretora de Comunicação

Claudecy Fontes de Souza 1º Suplente

Maria Nascimento dos Santos 2º Suplente



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Faculdade Ages). Avenida Universitária, 23 - Parque das Palmeiras. CEP 48430-000. Paripiranga, Bahia, Brasil.

## **EXPEDIENTE**

#### Comitê Editorial

Abraao Andrade Santos Cristiano da Silva Azevedo George dos Santos Souza Prof. Glaydston Dantas Machado de Figueiredo Marcos Paulo Santa Rosa Matos

## Conselho Editorial

Prof. David Lopes da Silva Prof. Jailson Almeida Conceição Prof. Jaldemir Batista Santana Prof. Jean Paul d'Antony Costa Silva Prof.ª Josefa Risomar Oliveira Santa Rosa Prof. Santiago Silva de Andrade Prof.ª Suzana Almeida Araújo Prof.ª Grasiela Oliveira Santana da Silva Prof.ª Tanise Zago Thomasi

#### Conselho Consultivo

Prof.ª Deborah Andrade Leal Prof.ª Gilza Andrade Cruz Prof. João Freire de Andrade Prof. José Marcelo Domingos de Oliveira



Revista Letrando. *Email*: revistaletrando@hotmail.com. *Facebook*: facebook.com/revistaletrando Coordenador da Comissão Editorial: Marcos Paulo Santa Rosa Matos (mp.srmatos@hotmail.com)

# SUMÁRIO

EDITORIAL	11
PENSAR EM TEMPOS DE CRISE	7
LINGUAGENS	11
OLHAR SOBRE AS METÁFORAS CANTADAS POR MERCEDES SOSA E OUT CANTORES DURANTE AS DITADURAS MILITARES NA ARGENTINA E OUT PAÍSES DA AMÉRICA LATINA	ROS 12
Aspectos Metodológicos	13
Sobre metáforas e alegorias	14
Música e censura na Argentina entre 1969 e 1982	14
Conhecendo um pouco sobre La Negra	17
Considerações finais	19
Referências	19
A INSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SERTANEJA NORDESTINA A PARTIR MÚSICAS DE LUIZ GONZAGA	21 31 33
2 Olney São Paulo no cenário do cinema nacional	35
3 Conclusão	
Referências	43
Filmografia	44
INTERFACE ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O PROBLEMA METODOLÓC DO ENSINO DE ORTOGRAFIA	45
2 Desafios do ensino de ortografia	47
3 Princípios didático-metodológicos do ensino ortográfico	59
4 Considerações finais	67
Referências	69
DO GIZ AO AVA: A IMPORTÂNCIA DE UM CENTRO VIRTUAL DE ENSINC LÍNGUA E CULTURA HISPANO-AMERICANA PARA DISCENTES DA REDE PÚBI DE ENSINO DA CIDADE DE SALVADOR-BAHIA Introdução	LICA 72

O contexto histórico-social e leis no tangente ao ensino de língua estrangeira no Bra	ısil . 74
A importância do turismo e qualificação de profissionais em língua espanhola cidade do Salvador-Bahia	
Possíveis contribuições de um centro virtual de ensino de língua espanhola	80
Considerações finais	81
Referências	82
Apêndice	83
HUMANIDADES	88
EDUCOMUNICAÇÃO: UMA INTER-RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO	
1 Conhecendo a educomunicação	
2 Elementos essenciais	91
3 Áreas de intervenção	92
4 Considerações finais	94
Referências	95
O FUTEBOL NA BELLE ÉPOQUE FRANCESA: entre a resistência, a apropriaçã	io e a
mundialização	97
1 Introdução	
2 O processo civilizador e o futebol	
3 O início do futebol na França	
4 Journal des Débats	
5 Apropriação: a França inventa o futebol	
6 Considerações finais	
Referências	109
CIÊNCIAS SOCIAIS	111
O PROBLEMA HERMENÊUTICO EM O MERCADOR DE VENEZA: um embate e	entre o
abuso do direito e o abuso do poder	
1 Introdução	112
2 A literalidade da obra	113
3 A problemática da hermenêutica jurídica	127
4 Considerações finais	143
Referências	145
SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL OU SIMPLESMENTE VINGANÇA	149
1 Introdução	149
2 SAP: novo conceito, antigas práticas	150

3 A implantação de memórias de abuso	151
4 Alienação parental à luz da legislação vigente	152
5 Considerações finais	152
Referências	153
DIÁLOGOS	154
,	
SUSPIROS POÉTICOS	155
POETICÊNCIAS II	157
CHAMADA PARA PUBLICAÇÃO	158
CRÉDITOS DAS IMAGENS	164



#### PENSAR EM TEMPOS DE CRISE

Marcos Paulo Santa Rosa Matos\*

1. "Se ora vos parecesse que nom sei mais que linguagem" dizia o Diabo ao Corregedor, no Auto da Barca do Inferno de Gil Vicente<sup>1</sup>, para demovê-lo de sua pretensão de fugir do batel infernal: contra o império das formas e dos argumentos, o Diabo opõe a crueza e a concretude da realidade – "embarcai, e remaremos!".

Diversas vezes ao longo da trama vicentina o convite diabólico é o da renúncia dos signos – "Nom cures de mais linguagem" – e o da assunção da viagem, da travessia, do trânsito. Enquanto o Arrais do Inferno passa todo o enredo discutindo com as personagens, o que contrasta com sua exigência de recusa da linguagem, e convidando-as (ou intimando-as) a embarcar e partir, o Arrais do Céu, sério e silencioso, se limita a distribuir bem-aventuranças e repreensões/maldições, permitindo ou não a entrada dos transeuntes, sua barca parece não ter de realizar qualquer travessia: "Pois cant'eu mui fora estou de te levar para lá. Essa outra te levará; vai pera quem te enganou!". O Anjo vicentino não tem interesse em falar, como mimese do caráter enigmático do próprio Deus: o excesso de linguagem pode revelar, e por isso mesmo, destruir, o mysterion, a essência do sagrado.

Parecia apropriado problematizar ali o problema da linguagem, embora essa talvez não tenha sido a intenção de Gil Vicente, mas uma construção interpretativa nossa, a partir da interpretação-reconstrução de sentidos, formas e intencionalidades. De todo modo, nada parece mais apropriado para falar em vácuo linguístico do que o vazio antropológico: um porto onde a vida não pode entrar, e por onde as pessoas apenas passam, sem deixar qualquer marca e sem poder aprender qualquer coisa, trata-se de um mero procedimento protocolar, tendo em vista que o destino já está traçado (maktub!), e qualquer diálogo ou debate não tem poder algum para mudar a realidade, ou seja, estamos diante de um mero qui-pro-quó, uma intriga inútil. E é sobre essa intriga que se desenvolve e se dissolve todo o enredo vicentino: sobre o nada (é o Nada, porém que dá sentido ao próprio Ser, como nos revelou Sartre²).

Ao mesmo tempo, a trama está repleta de signos dos mais ricos e variados, que se estendem da dimensão mítica à crítica social. Parece, assim, que o grau zero da linguagem, como o grau zero da escrita de Roland Barthes³, estão para o homem como o zero da escala Kelvin está para a natureza: uma conjectura, uma suposição que não pode ser alcançada porque supõe a ausência de todos meios possíveis de verificação, supõe a redução completa do ser ao não-ser, cuja restituição em ser dependerá de um Demônio de Maxwell, de existência muito duvidosa e improvável. Dito de outro modo: a não-linguagem está fora dos limites da consciência e da existência humana. Por outro lado podemos nos perguntar se não poderíamos converter linguagem em deslinguagem, entendida não como uma anti-

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Roland Barthes, O grau zero da escritura [Le degré zéro de l'écriture], 1953.



<sup>\*</sup> Vice-Presidente do Diretório Acadêmico de Letras da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, graduando em Letras (Licenciatura) e em Direito (Bacharelado), na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Email: mp.srmatos@hotmail.com

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Gil Vicente, Auto da Barca do Inferno, c. 1517.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Jean-Paul Sartre, L'etre et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique, 1943



linguagem, como oposição por fora (existencial e essencial), mas como esgotamento/inversão da linguagem, uma oposição por dentro (no âmbito do significado e da finalidade), como nos adverte Baudrillard<sup>4</sup> ao representar a contemporaneidade como um cemitério de signos satelitizados, cuja causa mortis é a hipertrofia, o câncer generalizado.

Paul Virílio<sup>5</sup> caracteriza a modernidade a partir de cinco motores da história<sup>6</sup>, responsáveis por fazer produzir e fazer funcionar a nossa época. De modo semelhante podemos falar em signos da história, símbolos que, embora não a tenham produzido, representam, significam e demarcam a história humana: nada representa mais os tempos pré-históricos do que a sepultura, em suas mais diversas formas, elas são o ponto inicial da milenar jornada de superação do fato e do imediato na construção do mito e da memória, alicerces de toda a interpretação e do conhecimento humanos, nelas há a mesma forca irruptiva, a mesma vontade de saber e de poder, de significar e de eternizar que há nos objetos de pedra talhada ou polida, ou mesmo de metal fundido, nas estatuetas da Vênus de Willendorf e nas pinturas das cavernas. O segundo signo, o escriba, sacralizado e imortalizado nas representações pictóricas e esculturais, e nos frutos dos seus próprios trabalhos, eles ergueram a linha divisória entre o histórico e o pré-histórico, o documental e o monumental, o testemunho e o indício, onipresentes em toda a Antiguidade, mediaram a comunicação entre o homem e seus mitos, o povo e o poder, transformaram significados e conhecimentos em posteridade e até hoje dominam a estética e a espiritualidade do homem moderno, pela Ilíada, pela Eneida, pela Torá, pela Bíblia, etc. O signo da Idade Média, o orante, o homem com os olhos voltados para Deus e recebendo dele força e sentido para a vida, as mesmas expressões que surgem nas faces dos servos, dos monges, de Adão no afresco de Michelangelo. A Modernidade, por sua vez, tem no Homem Vitruviano sua máxima representação, o homem como centro e medida, mas também o homem desenhado e medido que se duplica e reduplica em toda a arte e a ciência do período, em O Pensador de Rodin, em Werther de Goethe, em La Liberté guidant le peuple de Eugène Delacroix.

O signo da Contemporaneidade, enquanto Modernidade excêntrica, por sua vez, não é de fácil definição. Em todas as etapas da jornada humana, o signo sempre foi o homem se formando-enformando-deformando diante da Esfinge, que, ameaçadora e sempre insatisfeita com a resposta

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Jean Baudrillard, A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos [La transparence du mal: Essai sur les phénomenes extrêmes], 1990.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Paul Virílio, *Os motores da história*, 1998 (in: Hermetes Reis de Araújo [org.], Tecnociência e Cultura: ensaios sobre o tempo presente, 1998. p. 127-147).

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> "Nós não percebemos que a história moderna foi escandida, organizada por cinco motores. Primeiro, o motor a vapor, na ocasião de uma revolução da informação e da criação da primeira maquina, ou seja, da maquina que serviu a revolução industrial. Foi o motor a vapor que permitiu o trem e, portanto, a visão do mundo através do trem, a visão em desfile, que já e a visão do cinema. Cada motor modifica o quadro de produção de nossa história e também modifica a percepção e a informação. O segundo motor, o motor de explosão, propiciou o desenvolvimento do automóvel e do avião. Voando, o homem obteve uma informação e uma visão inéditas do mundo: a visão aérea. O motor de explosão possibilitou uma infinidade de máquinas, as máquinas-veiculo e também toda uma série de máquinas de produção industrial. O terceiro motor, o elétrico, deu origem a turbina e favoreceu a eletrificação, permitindo, por exemplo, uma visão da cidade a noite. Evidentemente ele favoreceu também o cinema. O cinema é uma arte do motor. Certamente as primeiras máquinas e câmeras foram manuais, mas sabemos que elas foram eletrificadas rapidamente. O desenvolvimento do cinema, que modificou a relação do homem com o mundo, está diretamente relacionado com a invenção do motor elétrico. O quarto motor e o motor-foguete que permitiu ao homem escapar da atração terrestre. Através dele temos os satélites que servem a transmissão do sistema de segurança. Satelizando os homens, ele permitiu a visão da Terra a partir de uma outra terra: a Lua." (idem, p. 127-128)



edípica, repete sem cessar seu enigma – "Decifra-me ou Devoro-te!... Que animal caminha com quatro pés pela manhã, dois ao meio-dia e três à tarde e é mais fraco quando tem mais pernas?". O relativismo e o multiculturalismo pós-modernos geram uma equivalência geral entre todos os signos: a *Guernica* de Picasso, as Estátuas da Ilha de Páscoa, os sapatos da Prada S.A., os microchips e nano robôs, tudo é pós-moderno. O homem contemporâneo é aquele que contempla o construtor de catacumbas, o escriba, o adorador e o pensador, é o homem telespectador, mas também o homem interativo, que faz "mixagens" de todas as imagens, sons e gostos em novos produtos éticos, estéticos e econômicos, o homem que fotografa e faz da cópia outra obra de arte. Um só é o signo dessa nova idade do homem: o quadro branco e vazio, ou suas versões em multimídia, a tela de mensagens que acaba de ser acessada, pronta para ser preenchida com qualquer texto que nela seja insersível, como já reclama o cursor piscante no princípio da página, o disco pronto para a gravação de qualquer conteúdo traduzível em sequências de dígitos binários. Diante deles, o homem camaleão, pronto para assumir qualquer forma.

Sob o império da hipersemiótica, de seus hiptertextos com hipersignificados, o pensamento crítico dá lugar a um novo movimento de enciclopedismo e automatismo:

A comunicação não é o falar, é o fazer-falar. A informação não é o saber, é o fazer-saber. O verbo "fazer" indica que se trata de uma operação, não de uma ação. [...] Não deve existir saber além daquele que resulta de um fazer-saber. Não deve existir falar além daquele que resulta de um fazer-falar, isto é, de um ato de comunicação. Não deve existir ação além daquela que resulta de uma interação, se possível com tela de controle e retroalimentação incorporada. Pois o que justamente caracteriza a operação, ao contrário da ação, é que ela é forçosamente regulada em seu decurso – senão não comunica. Fala mas não comunica. A comunicação é operacional ou não existe. A informação é operacional ou não existe.

Essa operacionalidade técnica que atenta contra as mais diversas formas de pensamento, em que o "discurso" não é resultado de uma operação com algoritmos, mas de uma ação criativa e fatigante, como a arte, a filosofia e a ciência.

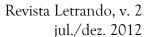
2. Embora instigante, obviamente, essa questão acerca da relação do homem moderno com a significação e com a ação não pode ser devidamente abordada em um editorial, isso é, se ainda cultivarmos o respeito à estrutura do gênero editorial. Esse longo tópico introdutório, por sua vez, procura chamar a atenção para esse ato que o estimado leitor está concretizando agora: você pode realizar uma ação de leitura sobre tudo o que escrevemos a seguir, ou simplesmente pôr em marcha um procedimento operacional de abordagem de dados, municiado de instrumentos como leitura dinâmica, Ctrl + F, entre outros.

Se os frequentadores das Academias estão sufocadas pela política do POP (Publicar ou Perecer)<sup>8</sup>, também é verdade que são oprimidos pelo LOL (Ler ou Lastimar), consequentemente, tanto a posição de autor quanto a de leitor tornam-se uma instância de automatismos: fazer-escrever e

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Sobre essa questão, há uma série de referências enumeradas na seção "Blog" do nosso sítio.



<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Jean Baudrillard, opus citatum, pp. 53-54.





fazer-ler. Por outro lado, como procuramos cuidar dessa publicação com todo cuidado e seriedade que o gênero exige, também convidamos nossos interlocutores a uma leitura austera, o que implica numa relação verdadeiramente dialógica e sincera a partir dos textos. Eles não se fundamentam na pretensão da verdade, mas não negam a tentação do significado: estão aí para produzir sentido, para mediar a interlocução.

Cura de mais linguagem!



LINGUAGENS



# OLHAR SOBRE AS METÁFORAS CANTADAS POR MERCEDES SOSA E OUTROS CANTORES DURANTE AS DITADURAS MILITARES NA ARGENTINA E OUTROS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

Elissandro dos Santos Santana\*\*

Resumo: Esse trabalho é fruto do projeto Elaboração de Material Didático para o ensino de Língua Espanhola e o recorte é a música no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE): uma abordagem interdisciplinar e multicultural. O corpus de investigação, letras e biografias de cantores e cantoras censurados em ditaduras da América Latina, serviu como pano de fundo para a análise de algumas das metáforas presentes nas canções interpretadas por Mercedes Sosa e outros artistas de países latino-americanos como Brasil, Chile e Cuba.

Palavras-chave: Música; Espanhol; Interdisciplinar; Multicultural; Ditaduras; América Latina.

**Resumen:** Ese trabajo es fruto del proyecto *Elaboración de Material Didáctico para la enseñanza de Lengua Española* y el recorte es la música en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE): un abordaje interdisciplinar y multicultural. El *corpus* de investigación, letras y biografías de cantores y cantoras censurados en dictaduras de América Latina, sirvió para el análisis de algunas de las metáforas presentes en las canciones interpretadas por Mercedes Sosa y otros artistas de países latinoamericanos como Brasil, Chile y Cuba.

Palabras-clave: Música; Español; Interdisciplinar; Multicultural; Dictaduras; América Latina.

#### Introdução

Nunca é demasiado conhecer a história da América Latina e, por isso, esse trabalho se propõe revelar por meio das metáforas presentes em muitas das canções interpretadas pela saudosa rainha do folclore argentino, Mercedes Sosa, e outros cantores de países como Brasil, Chile e Cuba, um pouco do que foi a ditadura no Continente.

O projeto "A música no ensino de E/LE: uma abordagem interdisciplinar e multicultural" surgiu com o objetivo de criar subsídios didáticos aplicáveis à área da tradução e ensino de língua espanhola e a análise feita nesse artigo desponta como um dos tentáculos sobre o qual a pesquisa se arvorou.

S€ \*\*

<sup>\*</sup> Sob a orientação da professora Cecília Gabriela Aguirre Souza, esse é apenas um dos tentáculos da pesquisa em torno do seguinte fenômeno: músicas e cantores censurados em ditaduras da América Latina.

<sup>\*\*</sup> Licenciado em Letras - Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), com habilitação em língua e literatura, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, pela Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador (FTC); e especialista em Linguística e Ensino de Línguas, pelo Centro Universitário UNISEB.

Email: lissandrosantana@hotmail.com.



O trabalho está dividido em quatro seções: em aspectos metodológicos, discorre-se sobre a forma como a pesquisa fora elaborada; em sobre metáfora e alegorias, são apresentados alguns conceitos acerca da metáfora, sob uma perspectiva estrutural; em música e censura na Argentina entre 1969 e 1982, há o intento de mapeamento de músicas censuradas naquele país; finalmente, em conhecendo um pouco sobre La Negra, há um retrato, em parte, da vida e obra de Mercedes Sosa e a análise de algumas metáforas utilizadas em suas canções.

#### Aspectos Metodológicos

Durante o ano 2007, foram feitos os procedimentos de pesquisa bibliográfica, coleta de um *corpus* de pesquisa – letras e informação biográfica de cada cantor/compositor estudado. Foram meses de estudo em torno de letras de músicas e cantores censurados nas várias ditaduras ocorridas em meados e fins do século XX em países como Argentina, Brasil, Chile e Cuba, dentre outros.

A riqueza do material coletado serviu para a elaboração de atividades didáticas com vistas ao ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, um dos objetivos da pesquisa. Na verdade, esse fora um dos pilares da pesquisa: contribuir para a elaboração de material didático na área de língua espanhola.

Ponto deveras importante é o fato de que encontrar literatura para consubstanciar a investigação foi tarefa árdua. No entanto, à medida que a pesquisa avançava, foi possível, através de revistas, livros e artigos na internet, conhecer um pouco da cultura de alguns países latino-americanos e parte do trabalho de cada um dos cantores pesquisados.

Mas, por que uma pesquisa em torno de letras de músicas e cantores censurados na Argentina e outros países latino-americanos? Uma resposta possível é a de que por meio da música pode-se conhecer parte da cultura de um povo e, à luz da Linguística Aplicada, os aspectos culturais são de suma importância no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

O olhar sobre cada cantor fora feito pensando-se numa possível interdisciplinaridade e multiculturalidade, haja vista que a culminação do projeto seria a confecção de uma coletânea de atividades para aplicação em salas de aula de espanhol para brasileiros, numa abordagem comunicativa, multicultural e interdisciplinar.

Um dos objetivos do estudo foi a produção de material didático e a música, por sua atratividade e papel lúdico na sala de ELE¹, serviria de motivação para o ensino de aspectos da língua, como a metáfora e outras figuras de linguagem. O caderno de atividades didático-pedagógicas deveria ser feito a partir da noção da troca cultural e voltado para os estudantes de língua espanhola em nível básico e/ou intermediário, sua elaboração também contemplou a comparação contínua entre artistas do Brasil, Argentina e outros países.



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Espanhol Língua Estrangeira.



#### Sobre metáforas e alegorias

A análise das metáforas em letras de músicas exige o esclarecimento de alguns conceitos essenciais, a exemplo do próprio significado do termo metáfora. Trata-se de um conteúdo linguístico-literário que pressupõe uma análise densa e profunda o que, todavia, contrasta com os objetivos do presente trabalho, que se limitará a apresentar três concepções acerca do termo.

Câmara Júnior (1986) assim o conceitua:

Metáfora – é a figura de linguagem (v.) que consiste na transferência (gr. Metaphorá) de um termo para um âmbito de significação que não é o seu; ao contrário da metonímia (v.) não se fundamenta numa relação objetiva entre a significação própria e a figurada, mas, sim, numa relação toda subjetiva, criada no trabalho mental de apreensão.

Alguns gramáticos e linguistas afirmam que a metáfora é a figura de linguagem por excelência, a exemplo de Cegalla (2005):

Me.tá.fo.ra s.f. 1. (E. Ling.) recurso que consiste em transferir o sentido de uma palavra para outra, como resultado de uma associação por semelhança: Quando digo "João é um banana" estou usando uma metáfora. 2. Sentido figurado; indireta: Nas músicas, falo por metáforas para escapar da censura.

Outro conceito bastante esclarecedor é encontrado em Azeredo (2008):

(...) "princípio onipresente da linguagem", pois é um meio de nomear um conceito de um dado domínio de conhecimento pelo emprego de uma palavra usual em outro domínio. Essa versatilidade faz da metáfora um recurso de economia lexical, mas com um potencial expressivo muitas vezes surpreendente.

Azeredo (2008) também afirma que "A uma sucessão de metáforas dá-se o nome de alegoria", informação importante para o presente trabalho, tendo em vista que em muitas das letras pesquisadas foi possível encontrar tal recurso de linguagem. Não esgotando o repertório de conceitos, já que são muitos, é interessante concluir com o que diz mais uma vez Azeredo (2008) "A metáfora resulta de uma operação substitutiva; a associação semântica se articula no eixo paradigmático".

#### Música e censura na Argentina entre 1969 e 1982

Na Argentina, durante os anos 1969-1982, muitas letras foram tachadas como impróprias ou inadequadas e aqueles que as cantassem seriam penalizados arbitrariamente. Foram muitos os cantores retaliados por suas canções e/ou interpretações, mas não somente cantores locais foram censurados, como também cantores de outras nações.





Nos anos anteriores a 1976, mais precisamente entre os anos de 1966 e 1973, a Argentina foi palco de repressões de todo tipo. A este respeito, Luna (1974) discorre:

A repressão policial, a prisão de dirigentes sindicais e estudantis, o fechamento de alguns órgãos de opinião (cuja reabertura, decretada posteriormente pela justiça, foi acatada pelo governo), as habituais tentativas moralizadoras, a proibição de exibir alguns filmes ou o veto ridículo que atingiu uma inofensiva ópera argentina, a apreensão de livros ou o confisco, na alfândega, de obras estrangeiras consideradas subversivas, iam definindo uma escalada da época das cavernas que só conseguia aumentar as tensões ou desprestigiar o governo.

Em Cantables cuyas letras se consideran no aptas para ser difundidas por los Servícios de Radiodifusión, um documento com sete folhas, todas enumeradas, com timbre da Presidencia de La Nación, Comite Federal de Radiodifusión, são listadas algumas canções consideradas impróprias e subversivas e que, portanto, não deveriam ser tocadas nas emissoras de rádios argentinas durante o apogeu e efervescência da ditadura naquele país. O motivo alegado no tal documento foi: No apto, horário protección al menor.

Esse documento dá uma ideia do que foi a ditadura ou ditaduras na América Latina. Assim como mostra que a censura esteve em voga naquele momento como ordem incontestável. Ele é prova cabal de que, durante os períodos de ditadura no Continente, era difícil escapar ao olhar dos donos do poder.

Aparecem na lista tanto cantores argentinos, a exemplo da cultuada Maria Elena Walsh, por causa de sua música *Gilito del barrio norte*, como estrangeiros, a exemplo de brasileiros, como Roberto Carlos, Erasmo, e cantores de língua inglesa, como o Grupo *Queen*.

Tudo aquilo que fosse ameaça à ordem estabelecida deveria ser banido, contido, sufocado e com a música não foi diferente. Dessa forma, um dos modos de combate, tido como eficiente, fora a proibição de que certas músicas, consideradas subversivas, fossem tocadas nos meios de comunicação da época.

O documento citado representa o poder do governo em relação aos meios de comunicação e produção musical. Ele atesta que havia um controle em relação ao que podia ou não ser ouvido pelo povo. Assim, várias manobras foram feitas para que os argentinos não tivessem acesso a qualquer tipo de mensagem que os ajudasse a se libertar.

Uma das canções proibidas data de 10 de março de 1977 e tem como título *El progreso*. É cantada por Roberto e Erasmo e, analisando-se a letra, parece que o tema não tem nada que ver com a ditadura. No entanto, há trechos que soam como metáforas contra aquele sistema de opressão e isso ficou muito claro para o governo argentino. Dessa forma, o governo proibiu-a, por ver em seu texto uma afronta à sua empreitada de controle.

Uma das partes em que fica notória essa noção de posição contrária ao sistema está em: Yo quisiera decir tantas cosas, que pudieran hacerme sentirme bien conmigo. Em outro fragmento da canção, Ballenas desapareciendo e peces desapareciendo, dentre as mensagens implícitas, pode-se dizer que aparece a do povo oprimido indo ao exílio, sumindo, desaparecendo. A verdade é que tudo que pudesse levar as pessoas à razão, à reflexão, não era bem visto, isto é, bem recebido pelo governo.





As mesmas práticas opressivas são observadas em outras nações latino-americanas, a exemplo de Cuba, país que ainda não possui um regime democrático, de modo que muitos artistas se submetem ao modelo de governo adotado ali, aliás, não somente artistas como também civis em geral. Os motivos para essa submissão são muitos e não é tão simples explicá-los, o importante é que, ao analisar a situação política cubana, possa-se refletir sobre conceitos como o apresentado por Smith (2007) que, em um mapa sobre tipos de regimes e governos na América, cita Cuba como possuindo um sistema de unipartidarismo político.

Embora muitos tentem negar o caráter ditatorial do regime cubano, essas tentativas malogram diante de uma simples comparação entre aquele regime e o sistema democrático, em que, como afirma Aranha (1998):

O acesso ao poder na democracia política é ascendente, fazendo-se "de baixo para cima", pela escolha popular e com os recursos do pluripartidarismo, garantia da existência da oposição efetiva. Pois se a democracia supõe o consenso, isto é, a aceitação comum das regras após as discussões, tal procedimento não elimina o dissenso, a possibilidade de discordar e manter a discordância, sempre que necessário. Aliás, uma característica da democracia é a aceitação do conflito como expressão das opiniões divergentes.

No Chile, pode ser citado o caso de Victor Jara que, durante o golpe do general Pinochet contra o presidente Allende, em 1973, sofreu duras penas. O documento arquivo da ditadura, divulgado pelo COMFER², traz uma letra desse artista que foi repudiada também pelo governo argentino: *Te recuerdo amada*.

No Brasil, após alguns períodos sombrios, começou-se uma democratização, como descreve Aranha (1998):

Depois dos sombrios anos da ditadura militar, iniciada pelo golpe de 1964, o Brasil começou a recuperar as liberdades perdidas: eleições livres, liberdade de imprensa sem a abominável censura, liberdade de pensamento, ressurgimento das associações representativas, como sindicatos, diretórios estudantis, possibilidade de fazer reivindicações e greves.

Os tempos de ditadura, contudo, ficaram registrados em músicas marcantes e cheias de metáforas, como a canção de Geraldo Vandré *Pra não dizer que não falei das flores*, ainda que essa não apareça na lista do COMFER. A letra é um convite à luta por uma vida melhor, por um país melhor, pela liberdade, entre outras conotações. É uma conclamação do povo a um novo olhar, ao inconformismo e isso não era bem visto por nenhum governo ditatorial. No fragmento "Ainda fazem da flor seu mais forte refrão", há uma metáfora grandiosa: como que pode a flor ser o mais forte refrão? Flor pode ter características como beleza, suavidade e perfume, no entanto, força é algo que não lhe é inerente, sobretudo quando oposta aos "canhões".

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Comité Federal de Radiodifusión



## Conhecendo um pouco sobre La Negra<sup>3</sup>

Foram muitos os artistas que sofreram os males e dores da ditadura. Entretanto, a escolha de Mercedes Sosa não é por acaso; ela é considerada por muitos como a voz que mais cantou o continente latinoamericano. E como ela sempre fez questão de frisar – sua música não era de mero protesto –, era mais que isso. Foi um canto à sua terra, à América Latina tão sofrida e tão bonita ao mesmo tempo.

Mercedes Sosa ou *La Negra*, como era conhecida, tem como nome de batismo Haydée Mercedes Sosa e nasceu em San Miguel de Tucumán, Argentina, no dia 9 de julho de 1935. Foi uma das precursoras do movimento que ficou conhecido como *Nuevo Canc*ionero, uma corrente de renovação do folclore argentino. *El Nuevo Cancionero* teve origem na província de Mendoza e tinha como objetivo cantar a vida cotidiana do homem comum argentino, com suas alegrias e tristezas (EL NUEVO, s.d.). La Negra exerceu papel importantíssimo na configuração do movimento citado acima e a verdade é que sempre esteve ligada às raízes, aos problemas e dificuldades da terra. Isso sempre ficou muito claro em muito do que produziu e/ou interpretou.

Mercedes Sosa, com suas atitudes, maneira de ser e cantar, a muitos conquistou. Com Manuel Oscar Matus, fez várias apresentações em algumas universidades e foi seu esposo, ou melhor, Matus, quem editou seu primeiro trabalho musical que teve como título *Canciones con Fundamento*. Nascia ali uma cantora voltada para os problemas da terra natal.

Já no primeiro trabalho, a cantora mostrou a que vinha, apresentando canções como: Zamba del Riego, el Cachapecero, la Pancha Alfaro, la de los Humildes, Chacarera del 55, el Cosechero, el Viento Duende, Ki-chororo, los Inundados, Zamba de la Distancia, el Jangadero y la Zafrera.

Enfim, Mercedes Sosa cantava a terra natal e seu povo, provocando as mais sublimes sensações. Sobre as sensações proporcionadas pela música, veja-se o que Lepique (2007) afirma:

La canción forma parte de la vida. Todos tenemos nuestras canciones favoritas: Las que nos hacen recordar buenos y malos momentos, las que nos hacen llorar, las que nos hacen reír. Hay otras con las que jugamos o bailamos. Con algunas nos relacionamos.

Ao escutar *La negra*, por exemplo, pode-se sorrir e chorar e, principalmente, voltar no passado e sentir a dor de tantos que sofreram os males da ditadura. As letras cantadas por Dona Mercedes não eram escolhidas aleatoriamente, pois havia uma razão para tudo. Seu discurso afrontava a elite política e representou uma ameaça ao poder de muitos.

Acerca dessa dimensão discursiva da linguagem Rojo (2000) faz as seguintes considerações:

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> "La Negra" era a forma pela qual Mercedes Sosa ficou conhecida por muitos, tanto na Argentina como em outros países.





inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso era realizado.

O discurso da cantora de Tucumán era considerado perigoso e, assim, deveria ser rechaçado e contido. Ela sabia o que cantava e essa era sua intenção. A proposta era cantar todo o Continente e alertar às pessoas a despeito dos males da ditadura. Por isso, ela teve de migrar de sua terra; e migrar seria um eufemismo, pois ela foi exilada, perseguida.

Sobre a proibição de La Negra cantar na Argentina durante a ditadura, registra-se que:

En teoría, Mercedes Sosa podía entrar y salir del país, no tenía causa judicial alguna, pero no podía cantar. Fue un castigo doble: para ella y para todos los argentinos. En un país en que la vida humana no tenía valor alguno, y cientos de ellas se perdían en la oscuridad de las mazmorras, los usurpadores del poder pensaban que la canción con contenido era peligrosa. Por eso había que acallar a los cantores, como una manera de silenciar a la gente. (EL EXÌLIO, s.d.)

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas pela cantora,

En agosto de 1976, un año crucial para la Argentina, se editó "Mercedes Sosa", trabajo en el que rescató poetas argentinos y latinoamericanos como los chilenos Víctor Jara y Pablo Neruda, la peruana Alicia Maguiña y el cubano Ignacio Villa, "Bola de Nieve".

Al año siguiente, en 1977, "La Negra" le rindió un homenaje a uno de los grandes compositores y cantores populares argentinos con "Mercedes Sosa interpreta a Atahualpa Yupanqui". El clima político que vivía el país cada vez se sentía más opresivo. (TIEMPOS, s.d.)

Quanto às inúmeras metáforas contidas em suas músicas, pode-se citar um trecho da canção Zamba para no morir: "Al quemarse en el cielo la luz del día, me voy; con el cuerpo asombrado me iré, ronco al gritar, que volveré; repartido en el aire al gritar, siempre", talvez, a cantora quisesse dar o grito de que partia para o exílio, mas, também, que voltaria. O incrível é que, mesmo em primeira pessoa, a letra retrata o sofrimento da coletividade perseguida, ela é a representação de uma mensagem coletiva, de todos aqueles que sofreram os mandos e desmandos de um governo ditatorial.

Na música *La solitaria*, há a figura do amado para despistar a atenção dos ditadores, mas, mesmo assim, fica muito explícito que as metáforas são tangentes àqueles que sofreram perseguições durante a ditadura. *Los olvidados* é/são a metáfora com maior destaque que em português, quer dizer "Os esquecidos" e, intencionalmente, surge a metáfora "Ojos llorados". Nesse sentido, "*Los olvidados*" e "Ojos llorados" representam bem a dor de muitos que tiveram que conviver com o desaparecimento dos entes queridos.

Outra letra forte foi produzida por *Lion Gieco* e interpretada por *La Negra*: *Sólo le pido a Dios*. Nela, há um eu lírico que clama por Deus, pedindo-lhe ao final que não o permita ter que viver o exílio novamente. Quando diz "A vivir una cultura diferente", estava falando, na verdade, da difícil tarefa que é viver no exílio, longe da cultura em que nasceu.



Os males do exílio foram horrendos, tanto que em seu último trabalho – Cantora – chegou a dizer que, durante o tempo em que esteve longe de sua terra, sofreu de um tipo de "depresión enmascarada". Essa canção mostra como a ditadura foi uma tentativa de aniquilação das ideologias contrárias, de identidades e do ser pensante.

Outra canção belíssima em que La Negra diz claramente qual é a sua função como cantora é Cantor de Oficio. A letra parece inocente, porém, diante da trajetória da artista, todas as metáforas que levassem as pessoas à reflexão eram tidas pelos governos da época como perigosas.

#### Considerações finais

A pesquisa feita entre maio de 2007 e abril de 2008 contribuiu para o estado de arte dos estudos em torno do fenômeno investigado, pois pouco fora dito em relação às metáforas presentes em canções de cantores latino-americanos. Nesse sentido, pode-se afirmar que ela foi enriquecedora e o resultado mais importante foi, sem dúvidas, a elaboração de uma coletânea com letras e discografia de alguns dos artistas objetos da pesquisa voltada às aulas de espanhol como língua estrangeira em nível básico e/ou intermediário.

Os exercícios ou atividades feitos com base em tudo o que fora pesquisado, despontou como oportunidade de fazer da sala de aula de língua espanhola como ELE um espaço para o cotejo entre culturas e a possível reflexão sobre uma identidade latino-americana, além, é claro, do ensino de gramática e outros aspectos da língua.

Através da pesquisa foi possível refletir até mesmo sobre o poder que a música exerce na vida das pessoas. Ficando claro, com essa reflexão, que o fazer ciência é isso, uma rede/círculo que não se fecha, pois um tema leva sempre a outro. Nessa mesma linha, o presente trabalho também serviu como elemento de análise para a reconstrução de parte da história de um continente tão sofrido como a América Latina e, por meio da música de Mercedes Sosa e de outros cantores, buscou-se compreender o que representou a ditadura para o continente.

Já para finalizar, torna-se oportuno trazer à baila as palavras de Emanuel (1962): "A música é tão velha quanto a humanidade. É bem provável que o homem tenha cantado antes mesmo de falar", uma vez que Mercedes Sosa e tantos outros cantores censurados vivenciaram esse conceito de música, isto é, a arte de pensar por meio de sons.

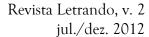
#### Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARGENTINA. Comité Federal de Radiodifusión. Cantables cuyas letras se consideran no aptas para ser difundidas por los servícios de radiodifusión. Disponível em: <a href="http://www.comfer.gov.ar/web/blog/wp-content/uploads/2009/07/canciones-prohibidas1.pdf">http://www.comfer.gov.ar/web/blog/wp-content/uploads/2009/07/canciones-prohibidas1.pdf</a>>. Acesso em: 29 jan. 2010.

AZEREDO, José Carlos de. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2010.







CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Dicionário Escolar. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

EL EXÍLIO. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.mercedessosa.com.ar/decadas/5.htm">http://www.mercedessosa.com.ar/decadas/5.htm</a>. Acesso em: 12 maio 2010.

EL NUEVO cancioneiro. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.mercedessosa.com.ar/marcosmaster.">http://www.mercedessosa.com.ar/marcosmaster.</a> http://www.mercedessosa.com.ar/marcosmaster.

EMMANUEL, Maurice. Iniciação à música. Rio de Janeiro; Porto Alegre; São Paulo: Globo, 1962.

LA NEGRA Radio Web. [s.d.]. Disponível em <a href="http://www.mercedessosa.com.ar/comunidad.htm">http://www.mercedessosa.com.ar/comunidad.htm</a>>. Acesso em: 12 maio 2010.

LEPIQUE, Roseli. Canciones Infantiles. Brasília: Embajada de España en Brasília, Consejería de Educación, 2007. (Colección Complementos, Série Didáctica).

LUNA, Félix. Argentina: de Perón a Lanusse (1943-1973). Trad. de Glória Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

ROJO, Roxane. (org). A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Mercado das Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SMITH, Dan. Atlas dos conflitos mundiais. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2007.

TIEMPOS difíciles. [s.d.] Disponível em: <a href="http://www.mercedessosa.com.ar/marcosmaster.htm">http://www.mercedessosa.com.ar/marcosmaster.htm</a>>. Acesso em: 12 maio 2010.



# A INSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SERTANEJA NORDESTINA A PARTIR DAS MÚSICAS DE LUIZ GONZAGA

Rafaela Gomes dos Santos\*

Resumo: Este artigo vem mostrar através da "música popular nordestina" de Luiz Gonzaga como se instituíram os discursos à cerca do sertão nordestino a partir do século XX, que foi palco de diversas construções imaginárias, poetizadas, escritas, ensinadas, cantadas, assistidas e que amargavam uma longa batalha para retratar o que de fato era sertão, seus costumes e seu povo. Assim Luiz Gonzaga aparece como um dos maiores propagadores dessa imagem do sertão e do sertanejo nordestino, de suas dificuldades, crenças e costumes. Deste modo far-se-á aqui uma análise das letras de algumas das músicas do "rei do baião" tentando identificar como se instituíram as imagens discursivas do sertão e de nordestino nas suas produções musicais.

Palavras-chave: Identidade; Música; Luiz Gonzaga; Discurso; Nordeste.

Resumen: Este artículo es mostrar a través de "Northeast música popular" por Luiz Gonzaga como discursos establecidos en todo el noreste de interior del siglo XX, que fue el escenario de varias construcciones imaginarias, poetizadas, escrito, enseñado, cantado, y asistido que amargavam una larga batalla para representar lo que en realidad era interior, sus costumbres y su gente. Así Luiz Gonzaga aparece como uno de los grandes propagadores de esa imagen del interior y el sertón del Nordeste, sus dificultades, sus creencias y costumbres. Por lo tanto, aquí se un análisis de las letras de algunas de las canciones de "Rey del globo", tratando de identificar cómo configurar las imágenes discursivas del Nordeste interior y en sus producciones musicales.

Palabras clave: identidad, música, Luiz Gonzaga, al noreste del habla.

Hodiernamente os historiadores se deparam com um enorme leque de possibilidades de escolhas de suas fontes históricas, desde fontes documentais, audiovisuais, digitais entre outras. A música, além de ser utilizada recentemente como material didático, tem-se tornado objeto e fonte de pesquisa de vários historiadores. A música popular surgiu do sistema musical ocidental e foi consagrada pela burguesia no inicio do séc. XIX, de modo que a dicotomia "erudito" e "popular" nasceu mais em função das próprias tensões sociais e lutas culturais da sociedade burguesa do que por um desenvolvimento "natural" do gosto coletivo, em torno de formas musicais fixas. Assim,

Os documentos foram, antes de tudo, desierarquizados; não se fez diferença entre um filme, uma poesia, uma música ou um artigo de jornal, todos foram tomados como discursos produtores de realidade, ao mesmo tempo,

<sup>\*</sup> Graduanda em História, pela Universidade de Pernambuco (UPE). Email: rafinha-gs15@hotmail.com.





produzidos em determinadas condições históricas. (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 45.)

Havendo essa desierarquização, o gosto do público pela música popular fez com que ela viesse a se tornar importante fonte de materiais e informações históricas. A música enquanto fonte histórica é muito rica, pois não se limita a poucos contextos, sua produção é muito variada abrangendo desde o futebol, o amor, a dor, as guerras, as estórias e histórias. Dessa forma, há várias probabilidades de se interpretar uma canção popular, segundo Napolitano (2002, p. 271) os músicos e cantadores que interpretam uma canção têm liberdade criativa grande, se comparados com o universo da música erudita.

Partindo dessas consideração, este estudo analisa algumas das músicas do Luiz Gonzaga, buscando desviar ao máximo do anacronismo e da perenidade, afinal examinar uma produção intelectual ou musical do passado a partir de concepções atuais, impede percepções mais apuradas, pois essas obras ficam embebidas de valores de outro tempo.

No Brasil o músico e intérprete Luiz Gonzaga do Nascimento, o popular "Embaixador Sonoro do Sertão", é um dos mais importantes representantes da música popular (nacional/regional); criador do ritmo Baião, Gonzaga fez com que sua música não só conquistasse os nordestinos como toda a massa popular nacional e até hoje é referência quanto à imagem e identidade do sertão nordestino. Ficou conhecido a partir de 1940 como "O rei do baião" e ajudou a estabelecer a história da música popular nordestina no cenário nacional, ao mesmo tempo em que enriqueceu a MPB, encantou e divulgou a cultura popular da sua terra e conseguiu atrair a população por causa da sua autenticidade e a sua fidelidade às raízes nordestinas.

Luiz Gonzaga chegou ao Rio de Janeiro em 1939 disposto a ganhar a vida com a música. Porém cantar as músicas e ritmos típicos do Nordeste não era muito fácil, pois a música brasileira ainda era presa às raízes estrangeiras. Assim Luiz cantava e tocava os ritmos conhecidos pela burguesia como bolero, valsa, tango e vários outros ritmos de origem estrangeira. No entanto, nessa mesma época o Brasil começou a passar por um momento de transformação, estava vivendo, com o governo de Vargas, um período de grande nacionalização em que se buscou promover a música nacionalista e entrar em contato com o povo brasileiro anunciando o nascimento de um novo país. Alencar (2001, p. 159) fala sobre esse período de nacionalização da Era Vargas:

E consenso entre os historiadores que os anos 30 constituem um marco, não só na história política e econômica, mas também na história da música no Brasil. Ao lado do desenvolvimento técnico das gravações de discos, do rádio e do microfone-que favoreciam a difusão da música popular-, o governo Vargas empreendeu um grande projeto cívico-musical, objetivando a cooptação das massas.

E é nesse contexto que Luiz Gonzaga começa a encontrar espaço para produzir e cantar suas próprias músicas e a partir desse momento também começa a ser considerado um dos maiores responsáveis pela propagação da cultura nordestina. Seu discurso é marcado pela pobreza, pelas crenças, e pela saudade. A seca é um dos elementos que mais está presente nas canções do seu repertório e foram essas músicas que ficaram no imaginário nacional como sendo a representação da



cultura nordestina. Albuquerque Júnior (2009, p. 38) esboça um pouco sobre ideia de identidade regional ou nacional:

[...] A identidade nacional ou regional é uma construção mental, são conceitos sintéticos e abstratos que procuram dar conta de uma generalização intelectual, de uma enorme variedade de experiências efetivas. Falar e ver nação ou a região não é, a rigor, espelhar essas realidades, mas criá-las. São espaços que se institucionalizam que ganham foro de verdade.

O discurso tem o poder de estabelecer padrões, verdades e mentiras através de diferentes formas de comunicação. Nesse sentido, definir a região é pensá-la como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes épocas, com diferentes estilos e não pensá-la como uma homogeneidade, uma identidade presente na natureza (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 35). Assim, do fim do século XIX até o inicio do século XX as elites utilizam-se de seus discursos para construir uma identidade nacional, de um lado, o Sul representando o desenvolvimento, a industrialização e a modernidade; do outro, o Norte, lugar que representava a conservação, a região "pura" longe das influências estrangeiras. Porém o pensamento do Norte/Nordeste como o lugar da conservação serviu não só para se afirmar como o lugar da mais pura brasilidade como também para criar estereótipos sobre a região, a utilização da seca por parte da elite do Nordeste para captar recursos para região serviu como deixa para o sul reafirmar o Nordeste como o seu contraponto.

O discurso da seca e sua "indústria" passam a ser a "atividade" mais constante e lucrativa nas províncias e depois nos Estados do Norte, diante da decadência de suas atividades econômicas principais: a produção de açúcar e algodão. A seca torna-se o tema central no discurso dos representantes políticos do Norte, que a instituem como o problema de suas províncias e ou Estados. Todas as demais questões são interpretadas a partir da influência do meio e de sua "calamidade": a seca. (ALBUQUERQUE JR., 2009, p. 72)

Dessa forma, o Nordeste ficou representado pela seca e o sertão que ao longo dos tempos teve vários significados, o primeiro deles ainda com os portugueses que utilizavam o termo para designar terras distantes de Lisboa, significava nesse momento da história um espaço geográfico distante do litoral e pertencente ao interior. Surgia ai a ligação entre Nordeste e sertão inferindo que o sertão nordestino era a parte do Brasil distante do litoral, da modernização e da industrialização. E até hoje ainda estão marcadas no imaginário das pessoas as dicotomias referentes ao Nordeste e ao Sul tais como: moderno/arcaico, capaz/ incapaz, rico/miserável, progresso/atraso... Aparecem, então, os estereótipos do nordestino associado ao sertanejo e o Nordeste fica reduzido a seca e a um determinada área: o sertão. Segundo Moreira (2012, p. 2)

o sertão nunca esteve "pronto" ou "sempre lá", em forma de descrição geográfica e, apesar de existirem climas e relevos diversos em nosso planeta, o que transforma estes locais em regiões são as ações dos homens dentro deles,





os embates sociais travados em seu interior, as coisas que são ditas ao seu respeito e a maneira como os mesmos são subjetivados pelas pessoas, como são sentidos e pensados por uma coletividade.

É isso que acontece com as músicas do Luiz Gonzaga, elas vêm reafirmar para o sertão uma imagem de um espaço de cultura homogênea marcada pela fome, pela seca e pelas constantes viagens dos retirantes em busca de uma vida melhor em outra região, imagem essa que já vinha há muito tempo sendo construída, como mostra Moraes (2009, p. 91), a dualidade mais repetida no pensamento social brasileiro opõe o sertão ao litoral, tornando o primeiro termo como sinônimo de hinterlândia, cobrindo, portanto, todo o vasto interior do território nacional. Nessa visão o contraponto se estabelece com a zona costeira, tida como o referente negativo (o "outro") na caracterização da condição sertaneja. Assim embebido de ideologias da época sobre o sertão nordestino, Luiz deixa de ser apenas um cantor e a partir dos discursos trazidos em suas musicas passa a ser uma imagem representativa do Nordeste.

Sobre a noção de discurso escreve Foucault:

O discurso nada mais é do que a verberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos, e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar a interioridade silenciosa da consciência de si. (1996, p. 49).

E foram os discursos que através dos tempos vieram construindo o Nordeste como uma região desfavorável, oposto ao sul e ao desenvolvimento que o pais vinha buscando. O Sul se tornava o lugar da modernização, da industrialização e deixava para trás o Nordeste rústico e paralisado no tempo.

Nesse contexto de dicotomia e desigualdade regionais, a música Asa Branca de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (1947) se firmou como uma ponte, um hino nacional popular, e é até os dias atuais uma das musicas mais conhecidas e tocadas no Brasil:

Quando ôiei a terra ardendo Quá fogueira de são João Eu perguntei ai, pra deus do céu, ai Pruquê tamanha judiação

Qui braseiro, qui fornáia Nem um pé de prantação Pru farta d'água perdi meu gado Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca Bateu asas do sertão Entonce eu disse, adeus rosinha





Guarda contigo meu coração Hoje longe muitas légua Numa triste solidão Espero a chuva cair de novo Pra mim vortá pro meu sertão

Quando o verde dos teus óio Se espaiá na plantação Eu te asseguro, num chore não, viu? Que eu vortarei, viu, meu coração.

O tema da canção é a seca no Nordeste brasileiro que pode chegar a ser muito intensa, a ponto de fazer migrar até mesmo a ave asa-branca uma espécie de pombo muito conhecida no Nordeste. E a seca acaba obrigando, também, o sujeito da narração a mudar de região (migrar, de preferência para o sul) abandonando sua terra e o seu amor. Gonzaga foi o artista que cantou para os milhares de migrantes nordestinos, que entre as décadas de 30 e 50 estavam se deslocando em massa para o centro-sul, em busca de emprego e de uma vida mais digna como mostra na sua canção. Albuquerque Júnior (2009, p. 172) descreve o caráter que a migração possuía para os sertanejos nordestinos,

Para esta massa de homens pobres, a migração adquire muitas vezes um caráter libertador: a fuga de um mando insuportável, de uma exploração econômica violenta. Deixar de ser 'gente de alguém', buscar novos horizontes para quem tem os seus limitados pelas propriedades de 'coronéis', buscar novas terras para quem não as possui, dá às retiradas um gosto amargo do abandono de seus territórios tradicionais, do seu lugar, sem saber o que vão encontrar depois do horizonte, mas dá também um gosto de esperança, de libertação de relações sociais de sujeição direta, pessoal; esperança de progresso material, de acesso a determinados bens de consumo e serviços, que não teriam a menor chance de conseguir permanecendo em seus lugares de origem. O Sul torna-se, principalmente a partir da década de quarenta, a miragem de uma vida melhor para estes homens pobres, já que o processo de decadência da economia nordestina só se acentuava, ao mesmo tempo que persistiam as relações tradicionais de poder aí imperantes.

Na letra da musica *Asa Branca* aparece a trajetória do sertanejo sofredor; pobre e quase sem destino mas que é também forte, valente e destemido, que não se abala e espera sempre o momento de voltar para o sertão. O nordestino é apresentado como uma pessoa batalhadora que apesar das dificuldades nunca perde a esperança de ter sua vida mudada, de ver as chuvas voltarem para o sertão e trazer novamente a esperança das colheitas e de ver todo o verde espalhado pelo sertão. Sobre a música *Asa Branca*, Almeida (2009, p. 53) afirma que:



A música reforça apenas uma parte do sertão que em determinados períodos do ano não apresenta precipitação pluviométrica, por isso não chove e "a terra fica ardendo". A canção transformou-se em sucesso nacional, considerada como o hino nordestino, determinando dessa forma o arquétipo 'terra seca' para toda região nordestina".

O discurso sobre o sertão criado nas músicas de Luiz Gonzaga também pode ser observadas em outras produções culturais bastante conhecidas, como o quadro de Cândido Portinari:



Figura 1: Retirantes, 1944.

Nessas representações, o nordestino é sempre um sertanejo rude, marcado pela fome, pela seca, pela tradição, e tendo a sua imagem sempre em contraposto à imagem do litoral, mostra-se o sertão como um lugar à parte do país, sem leis, sem intervenções, sem progresso; onde a miséria reina e seus habitantes são obrigados a mudar de região ao menos por certo período do ano. Desse modo, o sertanejo se vê sempre dividido entre as estações climáticas. E assim essas representações ficam gravadas no imaginário coletivo, e seus elementos discursivos são tão fortes que trazem consigo também uma grande quantidade de estereótipos, resumindo os nordestinos como um povo marcado pela estiagem, pelas retiradas e produção cultural que se tornou cristalizada.

Luiz Gonzaga fazia com que o migrante não esquecesse suas raízes, suas tradições e assim atendia às suas necessidades cantando aquilo que lhe era familiar. Na sua obra, Luiz Gonzaga retrata o sertão como o espaço físico da saudade, o lugar para o qual se quer sempre voltar e que apesar do tempo e das mudanças o sertão parece estar sempre no passado, intocável e imóvel. É o Nordeste visto e cantado pelo migrante. Nessa mesma perspectiva ele e Zé Dantas compuseram a música A Volta da Asa Branca que, em 1950, abordando novamente a "realidade nordestina", todavia, a imagem do sertanejo é pintada em um melhor momento, que é a volta para a sua terra e o reencontro com o seu amor.

Já faz três noites



Que pro norte relampeia A asa branca Ouvindo o ronco do trovão Já bateu asas E voltou pro meu sertão Ai, ai eu vou me embora Vou cuidar da prantação

A seca fez eu desertar da minha terra Mas felizmente Deus agora se alembrou De mandar chuva Pr'sse sertão sofredor Sertão das muié séria Dos homen trabaiador

Rios correndo As cachoeiras tão zoando Terra moída Mato verde, que riqueza Ai, ai o povo alegre Mais alegre a natureza

Sentindo a chuva
Eu me arrescordo de Rosinha
A linda flor
Do meu sertão pernambucano
E se a safra
Não atrapaiá meus pranos
Que que, o seu vigário
Vou casar no fim do ano.

Em A volta da Asa branca pode-se observar a mesma linha discursiva que na primeira música Asa Branca, a chuva aparece como a única salvação para o sertão, chuva essa que não tem um simples significado de pluviosidade, precipitação ou garoa; ela significa para o sertanejo a esperança, a perspectiva e a expectativa de que as coisas vão mudar. O sertanejo é retratado como um homem forte disposto a voltar para sua terra e refazer sua vida, sertanejo esse que nunca perde fé não se abala e nem desiste e que nunca perde o anseio de ver sua terra molhada e toda a paisagem do Nordeste modificada.

O discurso nas letras das musica de Gonzaga reforça a ideia de que o nordestino vive marcado pelo tradicionalismo, pelo fanatismo, pala saudade, pessoas que, independentemente do tempo de migração, sempre terão o desejo de voltar pra sua terra e encontrá-la da forma como a deixaram. Termina por reforçar a ideia de Todorov de que "o Sertão também é definido como um lugar ocupado por povos diferentes, exóticos, qualificando-se como a morada dos "outros"" (TODOROV



apud MORAES, 2009). É fato que a seca existe sim, a pobreza, também, mas não é possível reduzi-las a uma só coisa, confundindo problemas sociais e fenômenos naturais. Além disso, o Nordeste não é só seca. Muitas vezes, a região toda é confundida com o sertão, sua porção mais vasta e castigada pela estiagem (ANDRIGHTTI apud DIOGO, 2011). São esses aspectos que trazem para o nordestino os mais diversos estereótipos, fazendo ficar gravada na memória das pessoas uma imagem cristalizada a respeito de sua cultura e de suas crenças.

O discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva a estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras. O estereótipo nasce de uma caracterização grosseira e indiscriminada do grupo estranho, em que as multiplicidades e as diferenças individuais são apagadas, em nome de semelhanças superficiais do grupo. (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 30).

Luiz Gonzaga era considerado o intermediário entre o migrante que se encontrava no sul do país e suas memórias que estavam bem longe dali, no sertão nordestino. Ao mesmo tempo, ele reafirmava em suas letras os estereótipos já gravados no imaginário do povo brasileiro, trazendo nas suas músicas a imagem do sertanejo tradicional, amante da natureza, ligado às religiosidades e crenças, apresentando o nordestino destemido e o migrante esperançoso, mostrando o sertão como um lugar abandonado que necessita de auxilio diante dos problemas da seca e de reconhecimento da cultura nordestina pelos sulistas; o que pode ser observado na música Vozes da seca (Luiz Gonzaga/Zé Dantas, 1953):

Seu doutô os nordestino têm muita gratidão Pelo auxilio dos sulista nessa seca do sertão

Mas douto uma esmola a um homem qui é são Ou lhe mata de vergonha ou vicia o cidadão

É por isso que pidimo proteção a vosmicê Home pur nóis escuído para as rédia do pudê Pois doutô dos vinte estado temos oito sem chovê Veja bem, quase a metade do Brasil tá sem cumê



Dê serviço a nosso povo, encha os rio de barrage Dê cumida a preço bom, não esqueça a açudage Livre assim nóis da ismola, que no fim dessa estiage Lhe pagamo inté os juru sem gastar nossa corage Se o douto fizer assim salva o povo do sertão Quando um dia a chuva vim, que riqueza pra nação! Nunca mais nóis pensa em seca, vai dá tudo nesse chão Como vê nosso distino merecê tem nas vossa mãos.

Mais uma vez podemos observar a ambiguidade que existe entre Norte e Sul, o sertanejo diante da destruição causada pela seca que afeta todo o sertão nordestino pede ajuda aos sulistas e mostra que o Sul está de certa forma à frente do Nordeste e pode "socorrê-lo" diante da destruição que a seca vem causando. Luiz Gonzaga mostra o sertanejo dependente da natureza e de suas fases. E ainda dá lugar a um paradoxo: o Nordeste do sertanejo sofredor que vive incansavelmente à espera das chuvas e o Nordeste da alegria, do forró e do baião. O sertão cantado em suas canções é o espaço da saudade, que os migrantes associam às próprias vivências, identificando-se com suas letras. Albuquerque Júnior (2009, p. 181), acerca da mensagem transmitida sobre o sertão nas músicas gonzaguianas, diz que:

[...] O espaço desenhado por suas canções é quase sempre o do Nordeste e, no Nordeste, o do sertão. Este espaço abstrato surge abordado por seus temas e imagens já cristalizados, ligados a própria produção cultural popular: a seca, as retiradas, as experiências de chuva, a devoção aos santos, o padre Cícero, o cangaço, a valentia popular, a questão da honra. Um Nordeste do povo sofrido, simples, resignado, devoto, capaz de grandes sacrifícios. Nordeste de homens que vivem sujeitos a natureza, a seus ciclos, quase inanimados em alguns momentos, mas em outros, capazes de produzir uma rica cultura.

Apesar de todo o sofrimento destacado na sua obra, Luiz Gonzaga também enfatiza o sentimento de saudade de sua terra, dos amores e do roçado. O sertão é o lugar onde está guardado o que ainda existe de bom, a tradição, a pureza e os bons costumes, um espaço que recusa mudanças; para ele, o Nordeste deveria ser salvo de seu problema natural, mas não levando em direção da modernidade, afinal o sertão era o lugar onde o retirante sempre queria voltar para fugir da cidade, mesmo que fosse na mesma região. Gonzaga por meio de suas canções se identificou como um sertanejo, um forte, participante de um grupo, ou melhor, seu representante e autor máximo,



juntamente com Humberto Teixeira e Zé Dantas tinham a ambição de universalizar a música nordestina e de certa forma atingiram esse objetivo, como destaca Albuquerque Júnior (2009, p. 171).

Luiz Gonzaga construiu uma paisagem sonora para o Nordeste, arregimentou um conjunto de sons que foram associados a este espaço, sons para lembrar esta terra, sons que ao serem ouvidos imediatamente remetem a esta região, evocam a memória desta comunidade imaginária chamada Nordeste. Um cantor comercial, urbano, moderno que se inventou como cantor regional, tradicional, sertanejo, um músico atinado com o que havia de mais avançado em termos musicais, que se propôs a criar uma música que seria tradicional, um homem que inventou uma música regional, que inventou a sonoridade de uma região.

Mesmo depois de sua morte Luiz Gonzaga é relembrado e considerado o poeta que traduziu em sons e letras a mais pura representação do Nordeste, seu Nordeste é nostálgico, e jamais pode ser esquecido por aqueles que estão longe. Sua linha discursiva mostra a figura do sertanejo apaixonado por sua terra que só se distancia quando é obrigado pelas secas que devastam o sertão. Luiz constrói a partir de seus sucessos um imaginário homogeneizado de Nordeste das secas, da pobreza e ao mesmo tempo tenta demonstrar em suas interpretações e composições que o nordestino jamais abandona o sertão. Mesmo distante do seu lugar, as características que sua região o fez adquirir permanecem no seu íntimo e ao primeiro sinal de chuva o sertanejo já está de volta com esperanças de poder reconstruir sua vida, na sua concepção o sertão – seu sertão – sempre será o melhor lugar para se viver. O sentimento de saudade expressado aqui pode ser confirmado num trecho da música cantada por Gonzaga, *Luar do Sertão* (Catulo da Paixão Cearense/João Pernambuco, 1914)

Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão Não há, ó gente, ó não Luar como esse do sertão

Oh! que saudade do luar da minha terra Lá na serra branquejando folhas secas pelo chão Este luar cá da cidade tão escuro Não tem aquela saudade do luar lá do sertão

Luiz com suas vestimentas, sotaque e forma particular de cantar, ganhou reconhecimento nacional e até hoje é relembrado como um dos maiores artistas populares do Brasil, porém suas músicas reportam-nos a um Nordeste que não existe mais. Hodiernamente o sertão nordestino ainda continua sendo relembrado por seus discursos, para muitos ainda é o mesmo sertão de 60 ou 70 anos atrás. Apesar de suas composições terem feito com que todo o Brasil falasse e vivesse um pouco o Nordeste, elas também deixaram gravadas no imaginário do Brasil imagens fixas e estereotípicas sobre essa região: um espaço de solo rachado, de pessoas mal vestidas, marcadas pelo tempo, o lugar do atraso social e das dificuldades, e do matuto analfabeto dependente das chuvas para sua sobrevivência.



Sem dúvida, ao trabalhar ainda com a dicotomia entre o espaço do sertão e o das cidades, as músicas gonzaguianas reforçaram a ideia de que o Nordeste é o lugar do autêntico Brasil, onde ainda sobrevive a tradição.

A música de Gonzaga fala ritmicamente de uma terra que se entranha na alma e no corpo do ouvinte, arrastando seu ouvido, sua cintura, seus quadris, arrastando seus pés. Nordeste da dor, que geme na toadas, Nordeste da alegria que dança no forró, Nordeste sensual no esfrega-se dos corpos no xote. Músicas que agenciam, na verdade, diferentes experiências visuais e corporais, produzindo diferentes decodificações, diferentes Nordestes. (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 181)

O que realmente existe nas músicas gonzaguianas é um paradoxo: ora o Nordestino é um fraco que tem que fugir da fome e da seca, ora é um forte capaz de resistir à distância e ao tempo para poder voltar para o sertão. Ao ouvir suas músicas temos a capacidade de através de a imaginação voltar naquele tempo ou naquela época, reviver o passado e sentir um pouco da emoção que suas canções carregam. No entanto, logo temos a certeza de que esse tempo acabou ou que muita coisa tenha mudado desde que suas canções foram criadas. As músicas de Luiz Gonzaga parecem atemporais e quem as escuta pensa o Nordeste cristalizado como se ele jamais pudesse vivenciar mudanças.

#### Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. A Invenção do Nordeste e outras artes. 5 ed. São Paulo/Recife: Cortez/Massangana, 2011.

ALMEIDA, Moises. Imagens e memórias do sertão. **Historien – Revista de História**, Petrolina, v. II, p. 51-61, out./ dez. 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

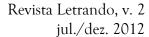
FOUCALT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

GONZAGA, Luiz. Asa Branca. L. Gonzaga, H. Teixeira. In: \_\_\_\_\_. Maxximum. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 2005. 1 CD (40min.). Faixa 1 (4 min. 25s).

GONZAGA, Luiz. Vozes da seca. L. Gonzaga, H. Teixeira. In: \_\_\_\_. 50 anos de chão. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 2002. 2 CD (52 min). Faixa 12 (3 min 47s).

GONZAGA, Luiz. A volta da Asa Branca. L. Gonzaga, Zé Dantas. In: \_\_\_\_\_. Maxximum. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 2005. 1 cd (40 min). Faixa 6 (4 min 25s).







GONZAGA, Luiz. Luar do Sertão. C. Paixão Cearense, J. Pernambuco. In: \_\_\_\_\_. 50 anos de chão. [S.l.]: Emi-Odeon Brasil, 2002. 3 CD (45 min) . Faixa 10 (4 min. 33s)

MORAES, Antônio Carlos Robert. O sertão: um "outro" geográfico. In: \_\_\_\_\_. Geografia histórica do Brasil. São Paulo: Anablume, 2009. p. 87-101.

MOREIRA, Harley Abrantes. A construção do sertão de padre Cícero a partir de um discurso urbano moderno. **Temporalidades**, v. 7, p. 212-228, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. Para uma História cultural da música popular. In: \_\_\_\_\_. **História & música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 27-53.

SILVA, Daniel Alves da. As músicas de Luiz Gonzaga como estratificação da imagem do Nordeste no cenário nacional. Petrolina: [s.n.], 2011.



# OLNEY SÃO PAULO E A PRODUÇÃO NACIONAL-POPULAR EM 1950/1960

Dinameire Oliveira Carneiro Rios\*\*

Resumo: O cinema brasileiro experimentou nas décadas de 1950-60 um dos seus momentos mais produtivos do ponto de vista estético, político e ideológico. Muitos cineastas participaram ativamente das discussões levantadas durante o período, discussões essa que giravam em torno quase sempre da modernização do país, bem como das contradições que esse processo de modernização explicitava para a nação. Entre os intelectuais que participaram ativamente desse debate está a figura do baiano Olney Alberto São Paulo, que utilizou sua produção cinematográfica para opinar em relação a temas reincidentemente em pauta na época. Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar um breve panorama político, estético e cultural do Brasil nos anos de 1950-60, dando ênfase ao momento em que surge no cenário da produção cinematográfica nacional o cineasta Olney São Paulo através de seu primeiro filme de caráter profissional, *Grito da terra* (1964), uma adaptação do romance homônimo do também baiano Ciro de Carvalho Leite. Para tanto, recorre-se a alguns estudos e críticas sobre o Cinema Novo para situar as principais questões que pairavam sobre o cinema nacional do período em questão, para construir uma breve reflexão sobre filmes que foram produzidos dentro dos pressupostos desse movimento cinematográfico para questionar a maneira que Olney São Paulo dialoga com tais temas.

Palavras-chave: Produção nacional-popular; Cinema nacional; Olney São Paulo; Grito da terra.

Resumen: El cine brasileño en las décadas de 1950-60 experimentó una de las más productivas en términos de estética, política e ideológica. Muchos cineastas participaron activamente en las discusiones planteadas durante el período, que a menudo estas discusiones giraron en torno a la modernización del país, así como las contradicciones que este proceso de modernización explícita para la nación. Entre los intelectuales que participaron activamente en este debate es la figura de Olney Alberto São Paulo, quien utilizó su cine a opinar sobre cuestiones reincidentemente en el orden del día en ese momento. Por lo tanto, este artículo tiene como objetivo presentar una visión general de política, cultural y estético de Brasil en 1950-60, destacando el momento surge en el escenario nacional de producción de cine cineasta Olney São Paulo através de su primera película carácter profesional, *Grito da terra* (1964), una adaptación de la novela de Ciro de Carvalho Leite. Para ello, se recurre a algunos estudios y revisiones sobre el Cinema Novo de situar las cuestiones principales que se cernían sobre el cine nacional del período en cuestión, la búsqueda de una breve reflexión sobre las películas que se produjeron dentro de los supuestos de este movimiento a cuestionar la forma en que Olney São Paulo habla de estas cuestiones.

Palabras clave: Producción nacional-popular. Cine nacional. Olney São Paulo. Grito da terra.

<sup>\*\*</sup> Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs); Mestranda do Programa de Pósgraduação em Literatura e Diversidade Cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Email: dina\_meire@hotmail.com.



<sup>\*</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Claudio Cledson Novaes (UEFS).



#### 1 Introdução

As décadas de 1950 e 1960 representam para a memória cultural e artística do Brasil um dos seus momentos mais ricos e produtivos, do ponto de vista estético, ético e ideológico. Se internamente a euforia artística era alimentada pelo otimismo desenvolvimentista que sacudiu o país, principalmente por meio da política de Juscelino Kubitschek¹, do campo externo o país recebia as influências estéticas de movimentos como o neorrealismo e a *nouvelle vague* no cinema, bem como ideológicas, oriundas de países como Cuba e Argélia², influências essas que impulsionavam a criação de uma arte revolucionária, ousada, politizada, e em consonância com os padrões daquele novo momento social, político e cultural do país.

No campo das artes plásticas, o país entrava em contato com o construtivismo, na literatura com o concretismo de Pignatari e dos irmãos Campos e a prosa desestabilizadora de Clarice Lispector e Guimarães Rosa, o teatro assistia ao surgimento do Teatro de Arena e do Teatro Oficina, enquanto no cinema, após a decadência da Vera Cruz, via-se surgir, ao lado das chanchadas de companhias cinematográficas como a Atlântida, os primeiros sinais de um cinema mais sério, político e questionador com Nelson Pereira dos Santos em *Rio 40 graus*.

A decadência da mais significativa tentativa de instaurar no Brasil uma indústria cinematográfica em moldes norte-americanos, o caso da Vera Cruz, contribuiu para reacender nos cineastas brasileiros a necessidade de construir um cinema que não mais fosse um pastiche ou um simulacro do cinema estrangeiro, mas que, ainda que utilizando influências desse cinema, possibilitasse reelaborar uma técnica e uma linguagem que, associada à problemática social brasileira fremente naquele momento, pudesse enfim resultar em um cinema com base nacional. É nessa efervescência que surgem os primeiros germes do movimento cinematográfico que marcaria a produção brasileira dos fins da década de 1950 até os fins da de 1960, o Cinema Novo.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> De acordo com Ismail Xavier (2001, p. 122), "No Brasil, nos anos 60, adota-se o modelo colonial para pensar os problemas da cultura nacional. A teoria da revolução brasileira privilegia uma dialética histórica que, como em Sartre, é afirmação da liberdade humana, terreno da *práxis*. No eixo Sartre-Fanon, Glauber pensa a libertação como um processo no qual a Nação-sujeito coletivo se afirma ao negar o Outro (o colonizador)". As ideias de Glauber Rocha sobre a descolonização do Terceiro Mundo alinham-se, até certo ponto, com a teoria da descolonização pensada por Frantz Fanon e presente no livro Os *condenados da terra*, prefaciado por Sartre, pois como afirma Fanon (1979, p. 25-26) "a descolonização é sempre um fenômeno violento. [...] [Ela] jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. [...] A descolonização é, em verdade, criação de homens novos." São esses novos homens que Glauber procurou construir por meio do processo psíquico de descolonização contido nas produções do Cinema Novo e explicitado no Manifesto "Eztetyka da Fome".



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Ver o livro *Imagens de um tempo em movimento*: cinema e cultura na Bahia nos anos JK (1956-1961), de Maria do Socorro Silva Carvalho (1999).



#### 2 Olney São Paulo no cenário do cinema nacional

Quando o primeiro filme que traz as bases do movimento do Cinema Novo estava sendo preparado, *Rio 40 Graus*, de Nelson Pereira dos Santos, Olney São Paulo ainda era um jovem com menos de vinte anos de idade residente no interior da Bahia, embora já conseguisse discernir as suas verdadeiras intenções no mundo artístico: "Nasci cineasta, no ano de 1936, em terras secas de Riachão do Jacuípe [...] Se o cinema não existisse (eu só não seria cineasta se o cinema não existisse), seria contista, pintor ou músico, nesta ordem" (CALBO, 2002, p. 3).

Colaborador de revistas e jornais na cidade de Feira de Santana, desde muito cedo, Olney São Paulo já se mostrava um agitador cultural. Suas primeiras experiências profissionais com a arte que escolhera (ou para qual fora escolhido) para viver e produzir se deu com alguns dos principais mentores do Cinema Novo. Inicialmente com o crítico e cineasta Alex Viany, durante as gravações em Feira de Santana de um episódio do filme Rosa dos Ventos (Die Windrose), que acabou lhe deixando a experiência do primeiro contato direto com a produção de um filme, mas também uma grande frustração por não ter obtido êxito na tentativa de ingressar na equipe de Viany, frustração essa expressa em uma carta enviada ao cineasta em 5 de outubro de 1956. Já a sua segunda experiência, mais bem sucedida que a anterior, se deu em 1960 através da mediação do cineasta Luis Paulino dos Santos, que apresentou Olney ao já reconhecido cineasta Nelson Pereira dos Santos, durante as filmagens do "improvisado" Mandacaru Vermelho, no sertão baiano, produção em que Olney São Paulo atuou como continuísta. Na época das gravações de Mandacaru Vermelho, Olney já havia experimentado, ainda que artesanalmente, as vivências de uma pequena equipe cinematográfica ao idealizar e realizar o curta-metragem Um crime na rua, depois chamado de Crime na Feira, no ano de 1955 na cidade de Feira de Santana.

A decisão e a obstinação de Olney São Paulo em ser um cineasta incluía, além das tentativas em participar de produções realizadas na Bahia, também o envolvimento com as atividades relativas à arte cinematográfica no estado, como era o caso, por exemplo, dos encontros ocorridos no Clube de Cinema da Bahia, fundado através dos esforços, principalmente do crítico e advogado Walter da Silveira, em 1950. Além da crítica sobre cinema que produzia para os jornais locais, Olney São Paulo estava em constante contato com o cinema produzido em diversas partes do mundo, especialmente o europeu, de onde emergiram as principais influências para o cinema que produziu. Assim, quando ainda não era um cineasta, Olney tentava entrar em contato com o cinema mundial, assistindo a filmes e lendo livros teóricos, como comprova Angela José:

[...] enquanto isso não acontece [experiência prática no cinema], aproveita para fazer seu aprendizado teórico lendo os livros de Pudóvkin e Sadoul, assistindo aos filmes exibidos nos cinemas locais e, mais tarde, mantendo contatos com a geração de cineastas que estava surgindo em Salvador (JOSÉ, 1999, p. 32).

Enquanto Olney São Paulo acumulava esse aprendizado teórico no intuito de ensaiar seus passos iniciais para a prática cinematográfica, o Brasil assistia ao surgimento dos primeiros filmes, bem como dos primeiros textos que promulgavam a ética e a estética proposta pelos cinemanovistas.



Dessa forma, Glauber Rocha, um dos principais líderes do movimento, afirmava quais eram as propostas do movimento cinematográfico que surgia:

Nossa geração tem consciência: sabe o que deseja. Queremos fazer filmes antiindustriais; queremos fazer filmes de autor, quando o cineasta passa a ser um artista comprometido com os grandes problemas do seu tempo; queremos filmes de combate na hora do combate e filmes para construir no Brasil um patrimônio cultural (ROCHA, 2004, p. 52, grifo do autor).

Através desse posicionamento de Glauber Rocha (2004) contido em *Revolução do Cinema Novo*, percebe-se a oposição que o movimento cinemanovista promulgava manter, através de seus textos e manifestos, do cinema hollywoodiano, bem como a influência da proposta de cinema de autor da *nouvelle vague* francesa e do cinema político italiano atualizado no país a partir do contexto brasileiro na época.

O entusiasmo causado entre os cineastas brasileiros após o lançamento de *Rio*, 40 *Graus*, filme que afirmava a possibilidade de produzir um cinema no Brasil dentro de orçamentos baixos, mas utilizando uma técnica de qualidade, ainda sem deixar de lado a discussão dos problemas nacionais, foi reacendido no Nordeste pela produção do paraibano Linduarte Noronha, no final da década de 1950, quando produziu o documentário *Aruanda*. O filme mostra a história de Zé Bento, escravo que percorre o sertão com mulher e filho em busca de um lugar para morar. Ao se estabelecer em um local que viria a ser o Quilombo do Talhado, Zé Bento e sua família tentam sobreviver da cultura do algodão, depois o local congrega outras pessoas que passam a viver basicamente da produção e da venda da cerâmica.

Em pleno entusiasmo causado pela produção de *Aruanda*, Glauber Rocha, nessa época ainda o crítico com somente a experiência inicial obtida em *Pátio* (1958) e nas gravações, mas ainda sem montagem, de *Barravento* (1961), afirma a relevância do trabalho de Linduarte Noronha e do fotógrafo Rucker Vieira para aquela geração de cineastas:

Linduarte Noronha e Rucker Vieira entram na imagem viva, na montagem descontínua, no filme incompleto. Aruanda, assim, inaugura o documentário brasileiro nesta fase de renascimento que atravessamos, apesar de todas as politicagens de produção. Sentimos o valor intelectual dos cineastas, que são homens vindos da cultura cinematográfica para o cinema, e não vindos do rádio, do teatro ou literatura. Ou senão vindos do povo mesmo, com a visão de artistas primitivos, criadores anônimos longe da civilização metropolitana...[...] (ROCHA, 2003, p. 125-126).

No sentido dessa fala de Glauber Rocha, poderíamos situar Olney São Paulo dentro do segundo grupo de cineastas descrito por ele, visto a posição social de Olney, a forma com que começa a ter contato com a sétima arte e principalmente o propósito com que constrói as suas narrativas cinematográficas, segundo ele, visando sempre contemplar a realidade brasileira e seu povo, especialmente o do Nordeste do país.



Ainda sobre a importância dessa primeira produção de Noronha, na época com apenas 28 anos de idade, para a estética do cinema nacional, bem como para as propostas do Cinema Novo, Jean-Claude Bernardet afirmava que o filme

[...] não se limita a mostrar os flagrantes de uma vida atrasada, mas pretende apresentar o mecanismo dessa vida. Logo, trata-se de uma fita que está no caminho do realismo. Noronha ultrapassa poeticamente a exposição de um mecanismo econômico [a produção de cerâmica]. [...] Aruanda é a melhor prova da validade, para o Brasil, das idéias que prega Glauber Rocha: um trabalho feito fora dos monumentais estúdios (que resultam num cinema industrial e falso), nada de equipamento pesado, de rebatedores de luz, de refletores, um corpo-a-corpo com uma realidade que nada venha a deformar, uma câmera na mão e uma idéia na cabeça, apenas. O que fazer? Aruanda o dizia. Como fazer? Também o dizia (BERNARDET, 2007, p. 37-38).

Além dos filmes que já começavam a ser produzidos, as bases teóricas para o movimento que se formava em meio a conversas e discussões em bares e cineclubes, principalmente do Rio de Janeiro, foram lançadas por artigos do próprio Glauber Rocha e de Gustavo Dahl, no Suplemento Dominical do *Jornal do Brasil* e no Suplemento Literário de O *Estado de São Paulo*.

A renovação que já havia atingido o cinema europeu, principalmente o italiano através do cinema político do neorrealismo e pelo cinema francês na *nouvelle vague*, que trazia inclusive a proposta de um cinema de autor, chegou ao Brasil e encontrando um favorável campo político-cultural contribuiu para despertar as ideias de um cinema revolucionário que propunha uma leitura das questões nacionais por meio de produções que traduzissem na técnica, na linguagem e nos baixos orçamentos a situação de um país dependente e subdesenvolvido, mas que precisava livrar-se da dominação por formas culturais estrangeiras e da alienação de seu povo em relação a sua condição sociocultural.

Embora Olney São Paulo não tivesse diretamente envolvido com as discussões levantadas pelos críticos e/ou cineastas mais ligados ao movimento do Cinema Novo, articulava de modos diversos para interagir com a movimentação cultural e cinematográfica do país à época. Prova disso foram as cartas enviadas por ele a intelectuais brasileiros envolvidos com as importantes questões nacionais daquele período, como foi o caso de Alex Viany e Jorge Amado.³ Além de cinéfilo e crítico de cinema na cidade de Feira de Santana, onde trabalhava no jornal O Coruja, numa coluna de cinema chamada Cineópolis, Olney buscava articular-se com os principais nomes do cinema baiano, como Glauber Rocha, além de participar dos eventos sobre cinema realizados na capital baiana, inclusive das reuniões que aconteciam no Clube de Cinema da Bahia (CCB) que, como atesta Glauber Rocha em Revisão Crítica do Cinema Brasileiro, contou com a presença de Olney São Paulo algumas vezes.

[...] o cinema da Bahia viveu e amadureceu de festivais, retrospectivas, palestras e uma intensa crítica liderada por Walter da Silveira: deste núcleo

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Um estudo mais aprofundado sobre as cartas enviadas por Olney São Paulo a Alex Viany e Jorge Amado foi realizado por Claudio Cledson Novaes (2011) no livro Aspectos críticos da literatura e do cinema na obra de Olney São Paulo.





saíram Hamilton Correia, eu, José Gorender e, anos depois, a nova crítica liderada por Orlando Senna e o grupo Geraldo Portela, Edelmar Aragão, Alberto Silva, Lázaro Torres. Também Jamil Bagded, José Telles de Magalhães e eventualmente Olney São Paulo freqüentaram o CCB (ROCHA, 2003, p. 154, grifo nosso).

O CCB, fundado em junho de 1950 e sob a direção de Walter da Silveira nasceu, como afirma Maria do Socorro Silva Carvalho (1999), com a impressão de que seria uma entidade antiamericana, porém seus objetivos giravam em torno da valorização do cinema enquanto expressão de arte. O clube congregava jornalistas, intelectuais, artistas, professores, estudantes e profissionais liberais para assistir e discutir produções do cinema mundial, filmes que muitas vezes não chegariam à Bahia sem os esforços do líder Walter da Silveira.

Embora a grande importância do CCB para a história do cinema na Bahia, o primeiro filme em estrutura de longa-metragem nasce das ideias de um cineasta que não esteve envolvido com as atividades do Clube. Em 1958, Roberto Pires inaugura a cadeia desse tipo de filme no estado através da produção de *Redenção*, filme que, embora não tivesse como tema central a cultura ou os costumes do povo da Bahia, tinha a sua equipe técnica basicamente composta por profissionais baianos. O filme de Pires, uma espécie de suspense policial, somou-se a produções relevantes da época, como *Pátio* (1958), de Glauber Rocha, *Um dia na rampa* (1958), de Luis Paulino dos Santos, e abriu caminho para a densa e importante filmografia que viria ser realizada na Bahia na década seguinte, configurando o que os críticos chamaram de Ciclo Baiano de Cinema.

#### 2.1 Em Grito da terra nasce um cineasta

Foi em meio a esse contexto cinematográfico e já com a experiência vivenciada em *Um crime* da rua (1955), Mandacaru Vermelho (1961) e O caipora (filmado em 1962 e lançado em 1964), produção de Oscar Santana em que atuou como assistente de direção, que Olney São Paulo partiu, em 1963, para a sua primeira tentativa de produzir um trabalho de maior fôlego no âmbito cinematográfico, a adaptação do segundo romance do escritor feirense Ciro de Carvalho Leite, Grito da terra. Como afirma Angela José, a biógrafa de Olney São Paulo, ele manifestou interesse por adaptar o texto de Ciro de Carvalho ainda durante o processo de produção: "Eu estava trabalhando, já no final do meu segundo romance, Caatinga, e me lembro que Olney pegou os originais e foi lendo, disse: 'Ciro, vamos filmar isso aqui, vai ser a primeira produção da Santana Filmes!', afirmou Ciro de Carvalho em depoimento a Angela José no livro Olney São Paulo e a Peleja do cinema sertanejo (1999, p. 66). O título do filme foi modificado por Olney São Paulo de Caatinga para Grito da terra, segundo ele, para melhor coadunar com seu pensamento de nordestino. È interessante notar que, quando o romance foi publicado pelo escritor Ciro de Carvalho Leite no ano de 1964, pela editora carioca Lux, no mesmo ano e também no mesmo mês em que o filme foi finalizado, surgiu já com o título Grito da terra e subtítulo caatinga, confirmando a intervenção, ainda que mínima, do cineasta Olney São Paulo no processo de composição da obra literária.

O filme *Grito da terra*, que por sua vez não recebeu o subtítulo com o qual foi publicado o livro, foi realizado pela Santana Filmes S.A., empresa fundada e estruturada por Olney São Paulo e





pelo próprio Ciro de Carvalho no ano de 1963, contando inicialmente com o capital de sete milhões de cruzeiros divididos em ações de dois mil, tendo como sócios, além dos amigos de Olney, membros da Associação Feirense de Críticos de Cinema. Como afirma Carvalho (2003, p. 197), a Santana Filmes foi "mais uma dessas produtoras de um filme só", pois embora as tentativas de Ciro de Carvalho e Olney São Paulo, a empresa cinematográfica só chegou a realizar *Grito da terra*.

Essa primeira produção de Olney São Paulo surge dentro de um cenário em que o cinema brasileiro estava imerso na euforia dos anos iniciais do Cinema Novo, período em que as produções, em sua maioria, giravam em torno de uma temática em comum: os aspectos, problemas, vivências do interior do Brasil, do rural, do sertão do país. Nesse sentido, Célia Tolentino (2001) justifica que a densa produção cinematográfica utilizando essa temática se justifica por duas fortes questões frementes à época: inicialmente, por se tratar de um período na história do Brasil em que as discussões sobre o que seria a nossa cultura nacional voltaram a fazer parte da pauta intelectual, sendo uma preocupação dos cinemanovistas buscar essa nacionalidade no âmbito estético e, nesse caso, o homem nordestino ainda pré-capitalista seria uma fonte de reserva de purismo e "brasilidade" e, em segundo caso, pela entrada em cena dos movimentos sociais rurais, o que gerou inclusive novas discussões sobre a reforma agrária no país, bem como a organização, principalmente no estado do Pernambuco, das revolucionárias Ligas Camponesas.

No entremeio dos anos 1963 e 1964, período pré-golpe militar, foram produzidos três importantes filmes da cinematografia brasileira em que o sertão e seus aspectos mais relevantes a serem destacados naquele momento estavam em evidência: eis os filmes *Vidas Secas*, produção de Nelson Pereira dos Santos, *Deus e o Diabo na terra do sol*, segundo longa-metragem de Glauber Rocha e Os fuzis, dirigido por Ruy Guerra.

Denominada de "a trilogia do sertão" <sup>4</sup>, nos três filmes, embora as linhas de abordagem e de estilo se apresentem de maneira distinta, é o imaginário e as questões relativas ao sertão e ao rural do país que se fazem presentes nas discussões travadas a partir deles. O que se tem em cena é a emergência do sertão brasileiro como o *locus* ideal para apresentar ao restante do país um projeto nacional em que essa parte do Brasil surge como o símbolo das contradições e do atraso em que ainda se encontrava a nação. O misticismo, a marginalidade e a miséria que faziam parte da vida do homem nordestino explodem na tela através dessas três narrativas fílmicas, na busca de situar, alertar e desestabilizar o espectador de seu cômodo lugar para enfim compreender a real posição ocupada pelo homem brasileiro e latino-americano no início da década de 1960.

A plasticidade, a técnica e a estética utilizadas por Nelson Pereira dos Santos em *Vidas Secas* trabalham dentro do filme para construir, como os letreiros iniciais já mencionam, um retrato para o restante do Brasil da situação em que se encontrava o homem do interior do Nordeste do país. Em estudo realizado sobre o filme, Tolentino (2001) afirma que Nelson Pereira dos Santos consegue, em *Vidas Secas*, continuar no caminho cinematográfico que já tinha iniciado desde *Rio*, 40 graus, uma vez que consegue ter uma "apreensão desprovida do exotismo que marcara o tratamento cinematográfico do tema [o Nordeste/o nordestino] até então" (TOLENTINO, 2001, p. 170).

Já Glauber Rocha, em *Deus e o Diabo na terra do sol*, explora as técnicas do cinema moderno para levar às telas um Nordeste do cangaço e do messianismo, mas em moldes temáticos que remetem

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> A concepção de uma trilogia formada por esses três filmes surge, de acordo com Fernão Ramos no livro *História do cinema brasileiro*, por se tratar de obras que trazem a temática do rural e do camponês de forma original e em consonância com as perspectivas desse tema na época.





à literatura de cordel, à obra euclidiana, especificamente Os sertões, construindo uma narrativa fílmica em que a saga do vaqueiro Manoel e sua esposa Rosa rege as aspirações estéticas daquele que foi possivelmente o principal mentor e mobilizador de uma cinema de expressões nacionais e anti-imperialistas que pudesse provocar no povo brasileiro uma tomada de consciência de sua situação de dependência e alienação. Segundo o próprio Glauber Rocha, em depoimento a Raquel Gerber, no ano de 1973, o filme Deus e o Diabo na terra do sol:

[...] é uma metáfora revolucionária num plano mais totalizante, mais universalizante, quer dizer, do sertão para o mar, do mar para o mundo, quer dizer, é como se fosse o inconsciente do Fabiano (Vidas Secas), uma liberação do inconsciente do camponês do Terceiro Mundo através dos seus fantasmas mais expressivos (GERBER, 1991, p. 27).

Em Os fuzis, Ruy Guerra expõe, a partir da figura de Gaucho, dos militares e da população da cidade baiana de Milagres, a situação em que se encontra o camponês quando falta a chuva, a compreensão político-social de sua posição na sociedade e como esse quadro é agravado pela alienação religiosa. A personagem de Átila Iório, Gaucho, funciona dentro do filme como praticamente um alterrego ou uma alegoria do intelectual ou do próprio Ruy Guerra, quando tenta a mobilização e a desalienação político-social e, principalmente, religiosa que alimenta entre os moradores do lugar a crença no boi-santo que mandaria chuva para diminuir o sofrimento da população local. Para Roberto Schwarz (1978), o filme de Ruy Guerra deve ser visto na verdade como dois filmes dentro de um único: um primeiro, documental, em que se tem planos que trazem o retrato da penúria e do sofrimento que assola os camponeses do local, em contraponto a um segundo filme, esse sendo categorizado como um filme de enredo em que os soldados, responsáveis por manter "a ordem" no local, representam a parte urbana e civilizada dessa composição filmica dual.

Sobre a reincidência do tema do sertão não somente no cinema nacional, mas antes mesmo na literatura, Novaes (2005, p. 14) constata que

[Os] traços antropológicos e sociológicos do sertão vão ressurgir nas bases das construções literárias e cinematográficas modernas, quando criam os novos tipos de tradição 'regionalista' com os personagens migrantes, a seca, a violência, o cangaço e o messianismo nas imagens motoras da invenção da identidade regional nordestina, como o único 'regionalismo' a ultrapassar as fronteiras e unir intelectuais e políticos de regiões diferentes.

Ainda segundo o autor, essa tradição no cinema e na literatura do Brasil, como também nas artes em geral, visto que o tema encontra-se frequentemente não somente no cinema e na literatura mas também na música, na pintura etc., já podia ser constatada nas descrições feitas pelos cronistas viajantes dos séculos XVI e XVII, mas surge com maior visibilidade a partir do romance O sertanejo (1875), obra de José de Alencar.

Constata-se, logo, que quando Olney São Paulo resolveu adaptar um romance em que a situação do homem do sertão está em ênfase, já se tinha na época não somente uma forte tradição no tema, como também estava sendo uma das preocupações dos intelectuais do período, notadamente



aqueles envolvidos com a arte cinematográfica nas décadas de 1960-1970. Em depoimento contido no livro de Viany, *Introdução ao Cinema Brasileiro*, Gustavo Dahl justifica essa intenção dentro do Cinema Novo:

[...] sobre a velha oposição entre o cinema urbano e o cinema rural, acho evidente que, quando o Cinema Novo partiu para os primeiros filmes, foi encontrar-se, foi evoluir na área em que os problemas estavam mais radicalmente colocados, e onde, portanto, poderia evoluir mais fácil e eficientemente. Por isso, concentrou-se no Nordeste e na favela. (VIANY, 1987, p. 158-159)

Dahl apresenta nesse comentário a base sobre a qual se instaurou o Cinema Novo nas suas primeiras manifestações: os filmes urbanos dando um grande enfoque para uma parte específica das grandes cidades brasileiras, no caso, a favela e seus conflitos sociais, como fizera um dos filmes precursores do movimento, *Rio*, 40 graus, e os filmes que discutiam os aspectos da vida rural no Brasil, grupo no qual se insere *Grito da terra*, a obra de Olney São Paulo aqui estudada. É relevante notar ainda nessa fala do cineasta e crítico como o Nordeste do país, nesse caso visto como essencialmente rural, é colocado como o cerne, ao lado da favela nas grandes cidades que abriga muitas vezes os migrantes dessa parte do Brasil, dos problemas mais radicais que atravessavam a nação.

Não somente na ficção, mas também através do documentário o Nordeste vai compor as telas do cinema brasileiro. Além do já citado *Aruanda*, de Linduarte Noronha, na década de 1960 muitas foram as produções documentais que utilizaram o homem nordestino, sua vivência e seus problemas como tema central, problemas estes, por sua vez, vistos como provas cabais da divisão social que assolava o país na época. Filmes como *Memória do cangaço*, de Paulo Gil Soares, *Maioria absoluta*, de Leon Hirszman, *Cabra marcado pra morrer*, de Eduardo Coutinho, *Viramundo*, de Geraldo Sarno, além de inaugurarem uma nova etapa para o documentário brasileiro utilizando técnicas até então inéditas, promulgaram novos paradigmas para se pensar a cultura brasileira utilizando como mote as imagens refletidas na tela dos brasileiros que ainda estavam de fora da modernização imposta pelas grandes urbes, propriamente por questões políticas, históricas e sociais obvias, mas que ainda assim precisavam ser explicitadas por esses intelectuais.

Ainda que as intenções dos cineastas em produções como essas estejam intimamente ligadas ao questionamento político e sócio-ideológico, alguns não conseguiram desvencilhar seus olhares e posicionamentos dos discursos dominantes e dos estereótipos estabelecidos sobre determinados aspectos da temática explorada. De acordo com Bernardet (2003), no livro *Cineastas e Imagens do povo*, isso acontece, por exemplo, em *Viramundo*, filme que para ele segue um "modelo sociológico" de documentário, pois se tem a utilização de um locutor ou uma *voz off* que surge narrando, com domínio e confiabilidade, a realidade daqueles homens "de zonas sociais mais atrasadas" que surgem na tela e, embora eles falem de si, parecem não ter a mesma linearidade na fala ou mesmo competência para contar sua trajetória de vida ou falar sobre a realidade de onde vêm.

Ainda assim, a apreensão das abordagens e posicionamentos apontados por esses intelectuais, sejam eles diretamente ligados ao movimento do Cinema Novo ou não, são relevantes para compreender de qual maneira o Nordeste e suas questões ligadas principalmente ao campo, palco em que se passa a narrativa de *Grito da terra*, possibilitam uma análise dessa produção de Olney São Paulo





na perspectiva desse cenário instaurado no cinema nacional no início da década de 1960, importante momento para pensar a sociedade brasileira. Interrogado sobre se seu filme *Grito da terra* se enquadraria ou não dentro dos propósitos do Cinema Novo, Olney São Paulo afirmou que:

Algumas pessoas o incluíram mas a maior parte não. O filme foi muito bem apresentado e discutido pelo Alex Viany, que é uma pessoa que entende muito de cinema e cultura brasileira. Outras pessoas, talvez pelo nível de informação, estavam muito distantes dos problemas apresentados no filme e não o estavam entendendo. È um filme que discorre sobre a realidade brasileira, feito por gente do Nordeste e para o Nordeste. Um filme dentro de tudo que o Cinema Novo se propunha a apresentar (CINEMA, 1976, s/p).

Nessa fala do cineasta contida em uma entrevista concedida à *Tela*: Cadernos dos sócios da cinemateca do Museu Guido Viaro, no estado do Paraná em maio de 1976, fica evidente a decisão de Olney São Paulo em não emitir um julgamento crítico sobre seu filme, mas esperar que os que assistam ao filme o fizesse. A apresentação a que se refere, feita por Alex Viany, corresponde, certamente, a um artigo publicado pelo crítico carioca no jornal *Última Hora*, de 14 de dezembro de 1964 em que, além de apresentar a sinopse, uma breve crítica e as condições de produção desse filme de Olney, Viany classifica *Grito da terra* com quatro estrelas, colocando-o, de acordo com os critérios dessa coluna do jornal, como um bom filme. As relações de Olney São Paulo e Alex Viany foram estabelecidas através da troca de cartas que partiram inicialmente de Olney para contar sobre a sua frustrante tentativa em ingressar na equipe de Viany no filme A *rosa dos ventos*, episódio já mencionado, mas também por ter esse último prefaciado o único livro lançado por Olney São Paulo, A *antevéspera e o canto do sol*, obra publicada em 1969 e composta por contos e novelas escritas durante quase toda a vida do cineasta baiano, principalmente quando impossibilitado de contar essas estórias por meio de filme.

Em outra ocasião em que lhe foi pedido para fazer uma autoanálise do filme, o cineasta esquivou-se novamente: "Não vou discutir a qualidade do meu trabalho. Deixo isto para o público e para a crítica. Os críticos receberam bem o filme. Se alguns me atacam pela lentidão do ritmo, outros defendem esse critério e compreendem as minhas intenções" (REVISTA DA BAHIA, 1965, p.4).

#### 3 Conclusão

O filme *Grito da terra*, assim como outros filmes importantes da época em que o Nordeste aparece como foco central, caso dos já citados *Os fuzis*, *Vidas Secas*, *Deus e o Diabo na terra do sol*, *Maioria absoluta* e *Cabra marcado pra morrer* (esse só concluído em 1984), foi produzido entre os anos de 1963 e 1964, período crucial para a história política do país que marcaria toda a arte nacional, como também delinearia novos rumos para a cinematografia nacional e consequentemente para o Cinema Novo.

Além de ser um marco para a cinematografia do cineasta Olney São Paulo, por se tratar de uma primeira produção de caráter profissional, *Grito da terra* encerra o chamado Ciclo Baiano de Cinema que compreende não somente as produções de cineastas baianos como também dos cineastas





de outras partes do Brasil e do mundo que utilizaram a Bahia como cenário ou argumento de suas produções durante o final da década de 1950 até o ano de 1964, período em que se instaura o governo militar no país cerceando em muitos casos e dando novos rumos à criatividade cinematográfica brasileira.

#### Referências

BERNARDET, Jean-Claude. **Brasil em tempo de cinema:** ensaios sobre o cinema brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

. Cineastas e imagens do povo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CALBO, Iza. A morte e a morte de Olney São Paulo. Neon, Salvador, Ano 4, n. 34, p. 3, 2002.

CARVALHO, Maria do Socorro Silva. **A nova onda baiana**: cinema na Bahia (1958-1962). Salvador: EDUFBA, 2003.

\_\_\_\_. Imagens de um tempo em movimento: cinema e cultura na Bahia nos anos JK (1956-1961). Salvador: EDUFBA, 1999.

CINEMA Novo é questão de.... Curitiba: Tela- Cadernos dos sócios da cinemateca do Museu Guido Viário, 1976. Não paginado.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GALVÃO, Maria Rita. **Burguesia e Cinema:** o caso da Vera Cruz. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1981.

GERBER, Raquel. Glauber Rocha e a experiência inacabada do Cinema Novo. In: GOMES, Paulo Emílio Salles (Org.). Glauber Rocha. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

JOSÉ, Angela. Olney São Paulo e a peleja do cinema sertanejo. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

LEITE, Ciro de Carvalho. Grito da terra. Rio de Janeiro: Lux, 1964.

LIMA, Nísia Verônica Trindade. **Um sertão chamado Brasil:** intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

NOVAES, Claudio Cledson. Aspectos Críticos da Literatura e do Cinema na obra de Olney São Paulo. Salvador: Quarteto, 2011.



Cinema sertanejo: o sertão no olho do dragão (imagens locais e identidades nacionais). Feira de Santana: UEFS, 2005.
ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
A moderna tradição brasileira. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
RAMOS, Fernão (Org.). História do cinema brasileiro. São Paulo: Art, 1987.
REVISTA da Bahia. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, n. 4, ano IV, 1965.
ROCHA, Glauber. Revolução do cinema novo. São Paulo: Cosac & Naify: 2004
Revisão crítica do cinema brasileiro. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2003.
SÃO PAULO, Olney. <b>A Antevéspera e O Canto do Sol</b> - Contos e Novelas. Rio de Janeiro: José Álvaro, 1969.
SCHWARZ, Roberto. O cinema e os fuzis. In: <b>O pai de família e outros estudos</b> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
Cultura e política. In: <b>O pai de família e outros estudos</b> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
TOLENTINO, Célia Aparecida Ferreira. <b>O rural no cinema brasileiro</b> . São Paulo: Unesp, 2001.
VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angélica. <b>Leituras brasileiras:</b> itinerários no pensamento social e na literatura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
VENTURA, Tereza. A poética polytica de Glauber Rocha. Rio de Janeiro: Funarte, 2000.
VIANY, Alex. <b>Introdução ao cinema brasileiro.</b> Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1987.
XAVIER, Ismail. A experiência do cinema: antologia. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
O cinema brasileiro moderno. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
A experiência do cinema: antologia. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal; Embrafilme, 1991.
Filmografia
GRITO da terra. Direção: Olney São Paulo. Fotografia: Leonardo Bartucci. Feira de Santana, 1964, 35mm, pb.



# INTERFACE ENTRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O PROBLEMA METODOLÓGICO DO ENSINO DE ORTOGRAFIA

Marcos Paulo Santa Rosa Matos\*

Resumo: Procurando apresentar alguns princípios para o ensino construtivista e reflexivo de ortografia, analisa-se a problemática teórica e metodológica da relação entre língua, gramática, ortografia e didática. Parte-se de uma revisão da crítica linguística e construtivista ao ensino tradicional, discutindo os conceitos de língua padrão, variação linguística, gramática normativa, ortografia e erros ortográficos, de um lado, e os procedimentos didáticos de memorização, cópia e repetição mecânica de formas escritas, artificialização da língua falada e suplantação do estudo reflexivo e pragmático da linguagem pelos estudos metalinguísticos, de outro. Em seguida, debatem-se as diretrizes científicas e oficiais do ensino de ortografia do Português Brasileiro, apresentando e sintetizando as propostas didáticas de Morais (2009) – baseadas em princípios construtivistas e psicolinguísticos e voltadas para a exigência pedagógica, epistemológica e democrática da práxis crítico-reflexiva – para um ensino ortográfico tomado como instrumento para a construção da cidadania enquanto elemento estruturante das subjetividades sociais.

Palavras-chave: Ortografia; Linguística; Educação.

Resumen: Buscando presentar algunos principios para la enseñanza constructivista y reflexiva de la ortografía, se analizan los problemas teóricos y metodológicos de la relación entre el lenguaje, la gramática, la ortografía y la didáctica. Se inicia con una revisión de la crítica lingüística y constructivista de la enseñanza tradicional, discutiendo los conceptos de lengua estándar, variación lingüística, gramática normativa, ortografía y errores ortográficos, por una parte, y los procedimientos didácticos de memorización, copia y repetición mecánica de formas escritas, artificialización de la lengua hablada y suplantación del estudio reflexivo y pragmático de la linguaje por estúdios metalinguísticos, por otra. Después, se discuten las directrices científicas y oficiales de la enseñanza de la ortografía del Portugués Brasileño, presentando y sintetizando las propuestas didácticas de Morais (2009) – basadas em principios constructivistas y psicolingüísticos y centradas en los requisitos pedagógicos, epistemológicos y democráticos de la praxis crítico-reflexiva – para una enseñanza de la ortografía, tomada como una herramienta para la construcción de la ciudadanía como elemento estructurador de subjetividades sociales.

Palabras clave:

Palabras clave: Ortografía; Lenguaje; Educación.

\* Graduando em Letras (Licenciatura) e em Direito (Bacharelado) na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages). Email: mp.srmatos@hotmail.com.





#### 1 Introdução

Os estudos gerativos, sociolinguísticos e pós-estruturalistas desalojaram a ortografia de sua função quase-sagrada de definir o certo e o errado supondo um sistema absoluto e imutável chamado "língua". Contrariamente a esses deslocamentos teóricos, o ensino de ortografia permaneceu alheio às reformas críticas e construtivistas que atingiram os parâmetros e práticas pedagógicas nas últimas décadas do século XX. Morais (2009, p. 9) adverte que

Discutir ortografia é enveredar por um espaço de controvérsias, pois implica em focar um objeto marcado por preconceitos. Por um lado, existem pessoas que continuam dando à questão ortográfica um peso não só desproporcional, mas também distorcido. Refiro-me aos professores e outros cidadãos que têm uma postura persecutória ante os alunos (ou usuários da língua que já saíram da escola) quando cometem erros ortográficos. No outro extremo, estão os educadores que, por defenderem um aprendizado e um uso da língua escrita mais úteis e significativos, enxergam na preocupação com a correção ortográfica um sinal de conservadorismo, de reacionarismo, algo "politicamente incorreto".

Esse caráter impróprio da atual práxis do ensino de ortografia é objeto de intensos debates acadêmicos e científicos que mobilizam importantes valores ideológicos mediadores da compreensão social da língua. Nessa tensão política e conceitual, os estudos linguísticos denunciam o normativismo gramatical das escolas, que reduz todo o significado e todo o sistema simbólico chamado "língua" a um conjunto petrificado de normas de caráter estético e filológico e de definições metalinguísticas, culminando em um purismo gramatical que procurar "exorcizar linguísticamente" tudo o que não atende às expectativas prescritivas acerca daquilo que é culto e correto.

Esse modelo de prática educativa é equivocado e prejudicial à formação linguística dos educandos, em termos de compreensão e de desempenho, conforme asseveram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's): "A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas." (BRASIL, 1997: 26).

Inobstante, para parte considerável dos educadores, o modelo normativista é o único disponível, de modo que, ainda que cônscios de seus limites e dos avanços teóricos dos diversos ramos da Linguística, não têm condições de superá-lo em virtude da carência de parâmetros e dispositivos didáticos e metodológicos que operacionalizem os resultados das pesquisas teóricas e das diretrizes programáticas. Assim, se repete indefinidamente a uma prática baseada em concepções, conteúdos e técnicas há muito tidos como ultrapassados, isto é, linguisticamente irrelevantes, politicamente incorretos e didaticamente ineficazes.

Há necessidade de uma qualificação profissional dos educadores no sentido de proporcionarlhes instrumentos e referências pedagógicos que lhes permitam transpor o limiar entre a experiência do ensino tradicional de ortografia e sua compreensão crítica – via reelaboração teórico-intelectiva do entendimento de língua e de formação linguística –, e entre esta e sua realização operativo-pragmática com vistas à assunção de um ensino ortográfico construtivista.



Procurando contribuir com a estruturação desse novo modelo de ensino, este trabalho se dedica à análise dos desafios por ele enfrentados e à revisão de algumas de suas propostas didático-metodológicas, partindo do imperativo pedagógico, consagrado pelos PCN's, segundo o qual:

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. (BRASIL, 1997, p. 58)

## 2 Desafios do ensino de ortografia

Ensinar língua configurou-se tradicionalmente como lecionar gramática¹, de modo que as dificuldades de aprendizado de seus alunos, relacionadas, sobretudo, à grafia das palavras e, nas séries mais avançadas, à observância das regras sintáticas, são vistas como empecilhos à sua formação intelectual, que devem ser radicalmente combatidos até sua total extinção, e não como o estado da arte em termos de competência e de desempenho linguísticos atingidos pelos indivíduos. Pressupõe-se a língua padrão como sendo a língua materna das pessoas: toda variação ou erro é visto como um desvio, uma disfunção do sistema linguístico. Parte-se daquilo que o aluno deveria saber, e não do que ele efetivamente sabe, ou seja: o ensino baseia-se no vazio, em um não-lugar em que metas são tomadas como regras, e objetivos de desenvolvimento são estabelecidos como juízos de avaliação entre o certo e o errado e como critérios de punição.

Como consequência dessa visão,

Muitos professores para ensinar ortografia na escola utilizam como estratégia pedagógica a descrição e a classificação de palavras isoladas. Dessa maneira, toda a ação é concentrada no reconhecimento de dígrafos, encontros vocálicos e consonantais em exercícios que primam pelo treinamento e cópia de palavras. Quando essas atividades são dadas, o professor acredita estar ensinando ortografia, mas seu efeito não vem sendo nada satisfatório. A grande maioria dos alunos apenas memoriza as instruções, formulando algumas noções ortográficas de forma passiva e mecânica, sem, no entanto

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Dada a polissemia do termo "gramática", seus usos inespecíficos corresponderão, aqui, à expressão "gramática normativa", assim definida pelo Dicionário Houaiss: "gramática descritiva que tem por objetivo estabelecer *normas* de uso de uma língua e determinar o que não se deve usar, e que, do conjunto total dos fatos de uma língua, considera apenas aqueles que são tidos como a expressão do bem falar e bem escrever, entendendo por isto a variante lingüística das pessoas cultas e dos bons escritores; gramática prescritiva" (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1474).





compreender, de fato, o sentido das atividades propostas. (SILVA, 2006, p. 1)<sup>2</sup>

Assim, à incoerência da concepção de língua soma-se a inadequação dos instrumentos e técnicas didáticos, e "apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos – se bem que capazes de 'recitar' as regras quando solicitados – continuam a escrever errado" (BRASIL, 1997, p. 57). O ensino ortográfico que intenciona suprimir as dificuldades dos alunos em apreender e operacionalizar a língua padrão, tidas como "deficiências linguísticas", termina por obstaculizar o acesso a uma efetiva aprendizagem de sua estrutura, de seu funcionamento e de sua funcionalidade.

## 2.1 Equívocos teóricos e conceituais do ensino ortográfico

Os erros ortográficos cometidos pelos alunos são acompanhados e reforçados por erros didático-linguísticos de seus professores, como nota Silva (2006, p. 1):

Um dos equívocos cometidos pela escola é tratar o registro lingüístico que o aluno traz de casa como um empecilho ao ensino da ortografia. Forçar o aluno a falar como escreve não o ajudará a compreender o funcionamento da escrita. Muitos erros de ortografia são decorrentes das concepções tradicionais de alfabetização que lidam com o processo de transcrição dos sons da fala como se a língua fosse uma entidade homogênea ditada pelos rigores da Gramática.

De modo particular, a escola comete quatro erros fundamentais: i) não compreende a relação entre norma e variação, sobrevalorizando a língua padrão e estereotipando tudo aquilo que não está em conformidade com ela; ii) não distingue o registro falado do registro escrito, aplicando àquele os critérios de correção estabelecidos para o padrão escrito e tratando a escrita como uma "transcrição da fala"; iii) não diferencia o produtivo (que deve ser compreendido através da explicitação das regras geradoras) e o reprodutivo (que deve ser apreendido através da memorização das formas fixas e da consciência de sua não-regularidade); iv) não utiliza critérios de pertinência e relevância, trabalhando indistintamente as palavras de uso frequente e não frequente.

Enquanto os dois últimos erros – comentados inclusive pelos PCN's (BRASIL, 1997, p. 57) – estão ligados a questões eminentemente didáticas e metodológicas, de adequação dos instrumentos e técnicas utilizados no ensino aos objetivos da aprendizagem, os dois primeiros estão mais relacionados a equívocos de concepções linguísticas, notadamente ao entendimento de língua padrão escrita como sendo a única possibilidade legítima de realização da língua portuguesa, uma visão baseada mais em critérios socioeconômicos, culturais e político-ideológicos do que em razões linguísticas. Assim, procura-se afastar o aluno do contato com as variações linguísticas, buscando impor-lhe o uso da variedade padrão, o que constitui algo profundamente artificial, já que as relações sociais locais e

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Os PCN's completam essa descrição quando afirmam que "De um modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de 'fórmulas', e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado." (BRASIL, 1997, p. 57).





regionais continuarão realizando-se a partir de suas respectivas variantes. Os alunos aprendem que só há um português correto e aceitável – aquele definido nos dicionários e gramáticas escolares –, mas a práxis social impõe-lhes a necessidade de dominar e usar variantes profundamente distintas.

Essa incoerência do ensino ortográfico em insistir na aprendizagem de uma "língua de ninguém" como sendo a língua de todos se fundamenta em uma visão equivocada de língua, gramática e registro. A língua padrão é um instrumento político que institui uma palavra de poder e uma classe que pode enunciá-la, mas sua identificação como sendo a língua por excelência (monolítica e imutável) é um atributo concretamente vazio, uma vez que a evolução e a variação linguísticas são fenômenos inerentes às línguas naturais, e ocorrem à revelia de qualquer pretensão normativa unificadora-conservadora. Em suas feições reais, a língua é múltipla e irredutível, como observa Britto (1997, p. 170), comentando Wittgenstein:

Podemos dizer, então, que a linguagem não se deixa apreender através de nenhuma entrada particular e que várias formas da linguagem se articulam em diferentes níveis e direções e se prestam a diferentes funções, construindo uma infinidade de jogos de linguagem, os quais, por sua vez, se articulam e interpenetram de muitas maneiras.

A noção de *uso* é a chave para o entendimento da ideia de jogos da linguagem. É em função dos usos da linguagem e das regras que os constituem que cada jogo se estabelece. Com [sic] "não há *um* uso mais adequado, nem um jogo de linguagem superior, todos são igualmente adequados para os fins a que se propõem". (...) O que acontece é que nos "deixamos enfeitiçar pelo fascínio lingüístico da exatidão, e daí criamos o espírito em com nossa própria linguagem".

Assim, a identificação da língua com uma determinada variedade idealizada – extraída dos livros clássicos, apreciada pelas classes socialmente prestigiadas, sistematizada pelos gramáticos e imposta à coletividade por meio das instituições disciplinares e dos meios de comunicação em massa –, negando as demais, revela uma atitude preconceituosa e desrespeitosa por parte da escola. Bagno (2007) desenvolve um extenso estudo nesse sentido, procurando mostrar o quão infundadas são a avaliação depreciativa que se faz das variantes não-padrão e a extrapolação do valor e da abrangência do padrão gramatical. Além de injustificáveis, são práticas ideológicas perversas e desumanas – à medida que negam às pessoas o direito de livre expressão, e que depreciam o valor das diversas formações culturais. E nesse sentido, a gramática presta-se como um importante instrumento de preconceito, pois ao afirmar o certo e o errado do ponto de vista normativo, relega às demais variantes um papel marginal e uma natureza defeituosa – e desprovidas de fundamentos científicos, uma vê que a noção de correção é um mero instituto político-linguístico, cuja coerência é profundamente questionável e relativa.

A escola reduz não somente a língua a uma de suas possibilidades, mas também a gramática, que, embora possuindo uma verdadeira "inflação conceitual", é vista e ensinada pela escola como sendo uma espécie única. Assim, Possenti (1984 apud BRITTO, 1997, p. 36) identifica três acepções

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Tendo em vista que "ninguém no Brasil tem o português padrão como sua língua nativa" (PERINI, 1995) apud BRITTO, 1997, p. 146).





de gramática a partir da linguística: i) conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente; ii) conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método; iii) conjunto de regras que o falante aprendeu e das quais lança mão ao falar.

As escolas mais progressistas assumem o discurso de gramáticos como Bechara (1992 apud BRITTO, 1997, pp. 31-32), que, após abordar a multiplicidade de conceitos e de usos das gramáticas<sup>4</sup>, defende a supremacia da gramática normativa em relação às demais, supondo que suas propostas conceituais e suas prescrições representam valores linguísticos em si mesmos, independentes da avaliação social e da dinâmica linguística das comunidades em que se realizam. Desse modo,

A assunção definitiva de que todas as modalidades lingüísticas são expressões legítimas da língua e que não é possível identificar uma modalidade como sendo a língua, qualquer que seja, fez com que os autores das gramáticas tradicionais acrescentassem em seus compêndios um capítulo inicial em que, reconhecendo a variedade, defendem a superioridade, por razões de cultura e de identidade nacional da chamada norma culta, explicitando definitivamente o vínculo entre a descrição e o normativismo. (BRITTO, 1997, p. 42)

Nessa perspectiva, a norma gramatical, como ortodoxia da língua, é tomada como fruto dos estudos gramaticais, ensinada com status de cientificidade e verificabilidade, quando sua verdadeira origem se dá em convenções político-ideológica e em tradicionalismos de raiz aristocrática e burguesa. Ao legitimar, dentre um universo pluralista, uma única variante da língua, desautorizando os demais, a gramática estabelece uma verdadeira opressão e exclusão em relação a todos os falantes que não possuem instrumentos suficientes para internalizá-la e aplicá-la. Por ser língua ideal, e não língua natural, a variante gramatical – se é possível estabelecer essa expressão, dado que todas as variantes linguísticas costumam ser espontâneas, sendo esta artificial – precisa ser apreendida, e como ela é estrangeira a muitas das realidades sociais, não fazer parte dos saberes nela apreendidos. No entanto, por ser erigida língua oficial das relações sociais e até língua nacional, a variante de prestígio torna-se pressuposto para o exercício da cidadania e a emancipação política.

Britto (1997) e Suassuna (2007) opõem-se a essa tese da necessariedade da aquisição do padrão gramatical pelas classes que possuem padrões linguísticos diversificados, e comparam essa proposta à adoção da raça branca pelos grupos raciais tidos como "não-brancos" ou a adoção da masculinidade pelos grupos sociais estigmatizados por não atenderem ao estereótipo do masculino. Tal seria forçar adotar a "língua gramatical" pelos falantes da "língua não-gramatical", ou seja, uma proposta indecente e discriminatória.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Ele aponta quatro possibilidades tipológicas de gramática: i) *Gramática Geral*, estudo dos conceitos gramaticais e suas definições (análise teórica da estrutura da língua); ii) *Gramática Descritiva*, sistema descritivo da língua, condensação das observações dos fenômenos organizativos da língua cristalizados pela tradição; iii) *Gramática Textual*, estudo das funções gramaticais expressas em um texto específico, mas universalizáveis; iv) *Gramática Normativa*, disciplina que visa estabelecer a norma culta, por meio de um corpo de prescrições, do que "deve ser", a partir da tradição dos falantes da classe intelectual.





Não é coerente, porém, adotar esse discurso extremista, uma vez que as discriminações e normatizações a que os autores se referem pertencem a naturezas distintas, pois enquanto a ideologia do branqueamento e a heteronormatividade são construções sociais que estabelecem valores e representações de natureza exclusivamente cultural e ideológica, as prescrições gramaticais respondem a uma necessidade pragmática da linguagem – a adoção de um código comunicativo comum a uma multiplicidade de comunidades linguísticas –, e sua natureza ideológica se revela no poder de determinar qual variante será adotada como código, e de definir as possibilidades de acesso a ele, bem como a relação entre essa variante e as demais. De forma lúcida, os PCN's procuram resolver essa questão afirmando que

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1997, p. 31)

O ensino de gramática se justifica também pelo fato de a legitimidade das variantes não-padrão não implicar na invalidade das normas gramaticais, e a adoção de uma gramática normativa não exigir a supressão ou a exclusão da variação linguística. Norma e variação se complementam na experiência da língua: as gramáticas gerativas das diversas variantes fornecem as regras do "jogo linguístico" nas comunicações quotidianas, e a gramática normativa estabelece critérios de adequação e intelegibilidade em situações em que se exige precisão ou solenidade. Nesse contexto, é lúcida a opinião de Bagno (2004, p. 157):

Por isso, é preciso ensiná-la - as regras da norma-padrão - aos alunos, para que eles se apoderem de ferramentas lingüísticas que não conhecem e que gozam de prestígio em determinadas camadas da sociedade, em determinadas ocasiões de uso da língua, justamente as consideradas de maior prestígio, além de serem também fórmulas com que algumas pessoas procuram exercer poder sobre as outras, como fica evidente no caso da burocracia.

Consequentemente, necessita-se de um esclarecimento da própria natureza política da gramática normativa ensinada na escola: é preciso apresentá-la com suas feições reais, e não travestida com ares de naturalidade (a língua materna, espontânea, pressuposta) ou cientificidade (a língua lógica, superior, imperativa).

Exige-se também, como adverte Britto (1997), a diferenciação entre "língua padrão" e "língua culta", pois o enfoque gramatical equipara o registro oral da variante culta ao padrão escrito da língua



culta, oferecendo um monobloco linguístico que não se sustém e, quando raramente trata da diferença entre esses tipos de registro, reduze-a a uma simples gradação do nível de formalidade. No entanto, o padrão escrito não é a língua culta falada das classes intelectuais brasileiras, até porque não há uma classe intelectual linguisticamente homogênea no Brasil. Ao ignorar essa realidade, o ensino gramatical torna-se ainda mais absurdo, pois tenta impor ao aluno um modo de falar que se baseia na estrutura escrita do texto, cujo contexto de produção difere enormemente daquele que determina a linguagem em seu modo de existência quotidiano, oral, que, muitas vezes, é o único conhecido e praticado pelos alunos.

Assim, assevera Silva (2000 apud MARTINS; PEREIRA, 2008, p. 6) que

As regras categóricas do padrão prescritivo não se aplicam categoricamente nem nas falas cultas nem populares, com evidentes diferenças de taxas de freqüência, a depender do nível social e da escolaridade dos indivíduos e mesmo nos usos escritos, até formais, de indivíduos de escolaridade alta, claro que, nesses casos, as taxas de não concordância serão menores, mas existentes.

E além dessa pouca intimidade do aluno com a língua padrão escrita, há uma sensível diferença entre a língua viva, espontânea, afetiva e socialmente motivada das trocas orais com a letra fria, imóvel e legalista que a escola apresenta ao estudante: "A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas. Quando a motivação vai deixando de existir, o que resulta é um misto de relações motivadas e arbitrárias" (KATO, 1986, p. 19). Logo,

A ortografia surge exatamente de um "congelamento" da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de "uma palavra de forma fica", independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê. (CAGLIARI, 1986, p. 104)

Para transpor as distâncias provocadas por esse "congelamento" é salutar que as normas gramaticais sejam vistas e ensinadas não apenas enquanto instrumentos estruturantes, mas também funcionais da língua: devem ser trabalhadas pela escola de modo operacional e contextualizado – linguística e histórico-socialmente –, como algo que diz respeito ao aluno enquanto sujeito social e à sua capacidade de comunicar-se através de convenções, e não como objeto de meras tarefas a serem cumpridas.

Contudo, a língua padrão e sua gramática normativa são apenas parte minoritária daquilo que irá compor o repertório e a competência linguísticos dos falantes de língua portuguesa. É igualmente necessidade política e social que eles saibam utilizar sua língua para muito além do contexto prescritivo, compreendendo os diversos modos de fala e escrita, suas estruturas linguísticas e seus usos nos diversos contextos extralinguísticos. Por isso, afirma Britto (1997, p. 178):

Estabelecido que nossa finalidade é oferecer ao aluno a possibilidade de elaborar um conhecimento sobre a língua, a questão não mais se limita à





apresentação formal de uma gramática do português. É a linguagem como um todo que passa a ser objeto de indagação e pesquisa, incluindo-se no estudo da língua aspectos que não estão incorporados na prática tradicional: a historicidade das línguas; sua funcionalidade (não se trata apenas de listar funções da linguagem, a partir deste ou daquele teórico, mas de desenvolver a própria reflexão que se organiza na análise dos usos da linguagem); a variação linguística (os diversos tipos de registro, os diversos dialetos, as diversas condições e situações de uso da língua); os gêneros do discurso, a anáfora e a dêixis, a noção de escopo etc.; e rever outros: as bases formais e semânticas das relações argumentativas, os sistemas de construção lexical e sua relação com a gramática internalizada etc.

Todavia, definir o conteúdo do currículo do ensino de língua e, particularmente, de ortografia não é suficiente para garantir sua coerência e sua eficácia. Se, por um lado, é necessário ensinar os critérios de correção e adequação aos alunos, por outro, é imprescindível que o erro seja tratado de maneira dialética, como ponto de partida da aquisição das normas ortográficas, e não como empecilho didático e incompetência linguística. A excessiva taxatividade da avaliação escolar no que se refere aos conceitos de certo e errado, aplicados à fala e à escrita dos alunos cria sérias barreiras pedagógicas à aprendizagem das normas ortográficas: a produção linguística dos alunos, ao invés de ser acolhida, analisada, refletida e revisada com vistas à melhoria da competência e do desempenho linguístico de seus produtores, é simplesmente submetida a um juízo formal de validade e falsidade que culminará, via de regra, em uma sanção extremamente improdutiva e traumatizante: aprender a "escrever direito", "falar direito", "comunicar-se direito"... Essa avaliação inquisitorial e sumária que a escola faz das dificuldades linguísticas dos alunos é profundamente negativa e deletéria em relação à sua capacidade de desenvolvimento intelectual – ela desautoriza o aluno em seu modo de comunicar-se e repete-lhe um sem-número de vezes que ele não está apto para falar a própria língua –, como observa Antunes (2003, p. 20):

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, "deixa" a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é lingüisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade.

Um ensino ortográfico, porém, deve possibilitar a construção de um conhecimento normativo sem prejuízo da criatividade e da espontaneidade da linguagem, enfim, da autoconfiança do falante em seu próprio desempenho. Isso exige, em primeiro lugar o reconhecimento, o estudo, e o uso da variação linguística na sala de aula. Ou seja, o trabalho com as diversas possibilidades linguísticas e gramaticais, de natureza dialetal e de registro, como é possível encontrar na comunidade lusófona brasileira, em geral, e na comunidade dos educandos, em particular. Nesse sentido, devem ser



desenvolvidas atividades que explorem os diversos tipos de variação, situando-as socioculturalmente, e os fenômenos linguísticos nela envolvidos, por meio de uma postura descritivo-reflexiva.

O papel da gramática, então, passa a ser não o de "senhora da língua", mas o de ordenadora de uma das possibilidades de realização da língua, que, por seu prestígio, por seu caráter unificador, e por sua oficialidade deve ser aprendido. Ao lado dessa gramática, surgem inúmeras outras, dialetais e de registro, que descrevem e até certo ponto disciplinam, o acontecimento da variação, isso porque "Toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestigio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer não existe língua sem gramática" (ANTUNES, 2003, p. 85). Cabe à escola explorar as diversas possibilidades de realização da língua, e não ignorá-las, ou persegui-las, em nome de uma "língua culta".

## 2.2 Equívocos didáticos e metodológicos do ensino gramático

Britto (1997, pp. 102-103) condensa a crítica ao ensino gramatical, incluindo-se aí o ensino de ortografia, em seis problemas fundamentais: i) a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar; ii) a valorização da norma culta e da escrita bem como a insistência nas regras de exceção do ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o consequente abandono das e o preconceito contra as formas da oralidade; iii) a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto; iv) a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares; v)a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos; vi) a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea.

A diversidade dos problemas apontados mostra que, além do reconhecimento da existência e da validade do pluralismo linguístico, gramatical e de registro, é necessária a adoção de uma postura crítico-reflexiva no tocante à ortografia, explorando suas razões históricas, políticas e linguísticas. Isso deve, obrigatoriamente, conduzir à superação da noção de erro ortográfico e à revisão dos dispositivos pedagógicos de explicitação das normas gramaticais.

Consoante Bagno (2007), estrutura alguma, registrada como possibilidade de articulação natural da língua, é errada, sendo erro efetivo apenas construções raras e artificiais, que se verificam, por exemplo, em tentativas de falar a língua portuguesa, por parte de estrangeiros (expressões como "a menino", ou as construções estereotipadas como aborígenes, "mim querer tal coisa"), e outras situações esdrúxulas. A própria noção de língua como sistema simbólico impede uma conceitualização rígida de erro, conforme afirma Britto (1997, p. 111):

Os homens usam as regras de várias formas em seus jogos de significação e em função de seu engajamento nas relações discursivas. As regras, por sua vez, são variáveis e dependem das condições de sua aplicabilidade e da interpretação que dela fazem usuários e árbitros. A própria transgressão da regra é parte do jogo – no futebol, por exemplo, a falta pode ser um recurso de que se utiliza o defensor para evitar que o adversário avance em direção ao gol. Além disso, são com freqüência motivo de discussão, às vezes, acalorada, devido às



interpretações várias que se podem fazer, assim como podem não ser percebidas ou até então consignadas. Paralelamente, não se pode dizer que na língua as regras sirvam sempre a um único propósito. Por isso mesmo, não existe erro em absoluto na língua, mas apenas formas dentro de jogos simultâneos – a falta pode estar em um deles, mas seu sentido depende das convenções e da aplicação da regra.

O erro não existe como uma extrapolação da língua ("paralinguístico"), mas sim enquanto transgressão da norma gramatical (isto é, em regra, não há erros por incoerência estrutural, mas por inadequação funcional), dentro dos limites da própria língua, e deve ser retificado na prática escolar, como via de habilitação para a participação do falante nos diversos contextos de uso da linguagem, e de modo particular, dos contextos mais formais, entretanto, não de modo ditatorial e sem sentido. Além do mais, o erro enquanto desvio da norma padrão possui status totalmente distintos na língua culta falada e na língua culta escrita, aquela concedendo-lhe uma margem razoável de aceitação e uma intensidade considerável de frequência, e esta repudiando-lhe veementemente.

Essa distância entre os dois tipos de registro faz com que a ocorrência do erro ortográfico seja natural e previsível: até a alfabetização, as crianças, em geral, possuem apenas uma vivência fonêmica da língua, e o aprendizado da tradução da linguagem fonêmica para a linguagem grafêmica não poderia prescindir do processo de ensaio e erro. Por isso, antes de ser um problema de aquisição da linguagem padronizada, o erro é um indicativo, um sintoma de que algumas regras constitutivas do código escrito da língua não foram completamente apreendidas.

Porém, adverte Silva (2006, p. 1) que "Além de fatores relacionados à consciência fonológica no início do processo de alfabetização, o aluno esbarra em dificuldades provenientes das propostas alfabetizadoras que reforçam a silabação". Analisando o problema da supressão de letras e apoiando-se em Zorzi (2003), a autora identifica quatro fenômenos como causas: i) a correspondência sonora parcial entre a variedade linguística empregada pelo usuário com o registro de prestígio social; ii) o desconhecimento do uso de algumas letras e de sua representação sonora; iii) a percepção reduzida das regularidades ortográficas presentes no sistema da língua portuguesa; iv) os métodos de alfabetizadores que costumam trabalhar com um padrão de escrita determinado por uma sequência CV (consoante-vogal). Esse último fator teria significativa importância para a ocorrência do erro porque

O padrão silábico (CV) pode levar os alunos a se habituarem a escrever sob uma orientação simplificadora do sistema de escrita. Dessa forma, institui-se a crença de que todas as palavras se estruturariam de uma única forma.

Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que a supressão de letras, na escrita das crianças, tem a ver com a concepção de ensino que parte da exposição de sílabas simples para, mais tarde, apresentar as complexas. Aos olhos de Zorzi, essa perspectiva parece ser algo danoso ao domínio ortográfico, já que o modelo de escrita é determinado predominantemente por um modelo silábico (CV). (SILVA, 2006, p. 1)



Esse argumento também é compartilhado por Morais (2009), que afirma haver um excesso de simplificação e de artificialização em muitos materiais pedagógicos: pronúncias pormenorizadas e pouco usuais das palavras, para que os alunos "entendam exatamente como se escreve"; exercícios que utilizam a repetição de respostas (descobrir o que está por trás das lacunas, estrelinhas ou quadrinhos, etc.), que exigem do aluno a mera identificação e organização de palavras com ocorrência ortográficas iguais (agrupar palavras com RR, circular palavras em que S tem som de Z, etc.), ou mesmo transferir dificuldades gramaticais para operações geométricas, aritméticas e de outra natureza (encaixar sílabas postas em formas geométricas, descobrir que letras se adéquam em cada palavra pela junção de códigos ou valores, etc.); construções textuais carentes de criatividade e de quotidianidade, como "o rato roeu a roupa do rei de Roma" e "Ivo viu a uva", e que normalmente pertencem a um único tipo textual (narração e, em alguns casos, descrição) e a um conjunto muito restrito de gêneros (crônica, fábula, bilhete, carta, redações curtas, etc.); etc.

Em todas essas atividades, procura-se mostrar uma língua simples e clara, evitando-se ao máximo a exposição do aprendiz aos erros ortográficos e crendo que, se o aluno sempre se defrontar com situações "corretas" de escrita, irá aprender as normas ortográficas – como se o estudante aprendesse por osmose, passiva e contemplativamente (MORAIS, 2009, p. 66). Por isso são enfatizadas atividades de verificação ortográfica, muito mais avaliativas que esclarecedoras, como ditado de palavras, correção de sentenças, reescrita de palavras erradas, e outros que procuram definir a língua em torno de noções como certo e errado. Essas estratégias, além de serem ineficazes, terminam por trair seus próprios objetivos, contribuindo para uma percepção equivocada da língua e para a ocorrência dos erros ortográficos. De modo especial, a censura escolar gera no aluno um excesso de autocorreção (hipercorreção)<sup>5</sup> que o leva a fazer generalizações equivocadas das normas gramaticais, como explica Silva (2006, p. 1):

Muitos casos de hipercorreção (associado ao acréscimo de letras) são decorrentes de uma correção exagerada por parte do professor. Quando o professor censura o aluno dizendo "Não se fala tesora, se fala tesouura" sem discutir a questão, ele abre brecha para uma assimilação mecânica. O aluno memoriza as afirmações e transfere esse saber superficial para outras situações, escrevendo "professoura", "espeira", "carinhio". Toda didática fundamentada na artificialização da pronúncia para enfatizar o uso e o som de determinadas letras, acaba por causar danos à aprendizagem da escrita, podendo criar vícios de soletração. Sem falar nas generalizações equivocadas que podem acompanhar o aluno por toda sua vida escolar.

A hipercorreção é resultado do caráter mecânico do ensino ortográfico: a aplicação indiscriminada das técnicas de regra-aplicação e modelo-cópia levam a uma percepção equivocada da estrutura e do funcionamento da língua, entendida como um conjunto de relações matemáticas, lógicas e necessárias, que impossibilita a inteligibilidade da dinâmica linguística por parte do aluno. Em contrapartida,

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> "Chamamos hipercorreção ou ultracorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão" (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 28) e que "ocorre quando o indivíduo tem certa consciência dos condicionamentos ortográficos, mas ainda não sabe usá-los adequadamente" (SILVA, 2006, p. 1).





Promover o estudo da ortografia é muito mais do que ensinar um conjunto de regras que visam à descrição da língua de acordo com a norma-padrão. As tarefas voltadas para a compreensão da ortografia devem ser, antes de tudo, atividades de reflexão sobre a língua em suas duas modalidades: escrita e falada. É no estudo sobre as relações entre o "como se fala" e o "como se escreve" que o aluno percebe as diferenças entre os dois códigos, compreende as convenções do registro escrito. [...] a escrita nunca será espelho da fala. Cabe à escola explicitar e discutir tais diferenças. Qualquer tentativa de ensino, baseada na memorização de um conjunto de regras, sem uma reflexão mais ampla acerca do funcionamento da linguagem verbal resultará em empobrecimento do ensino ortográfico. (SILVA, 2006, p. 1)

Logo, há a necessidade de rever o que se entende por "conhecimento das normas ortográficas", o que conduz, por conseguinte, ao debate entre conhecimento epilinguístico e metalinguístico, no tocante à utilidade da descrição da língua para a eficácia de sua operacionalização:

[...] a defesa do ensino de uma metalinguagem sustenta-se na idéia de economia científica e de instrumentação do sujeito para a construção do conhecimento científico. Já a crítica a este ensino anota que a metalinguagem tem sentido apresentada como uma nomenclatura vazia, sem relação efetiva com o conhecimento linguístico, e, mais ainda, funciona como instrumento de poder. Daí por que se torna legítima a recusa dos alunos de aprender gramática. (BRITTO, 2011, p. 120)

Linguistas como Kato (1988), Perine (1989) e Lemle (1984) defendem a primeira posição, enquanto Geraldi (1984), Ilari (1988), Franchi (1987), Possenti (1996) e Travaglia (2004) são partidários da segunda. Estes afirmam que "o ensino de metalinguagem, de teoria gramatical ou lingüística [...] não é um recurso, um instrumento para atingir o objetivo tão desejável de desenvolver a competência comunicativa" (TRAVAGLIA, 2004, p. 97) e que "O domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica" (POSSENTI, 1996, p. 53).

De fato, a aquisição e a operacionalização da língua, em todas as suas variantes, está condicionada à sua gramática gerativa e não ao saber metalinguístico. A metalinguagem, enquanto discurso sobre a linguagem, é uma construção posterior e exterior à dimensão estritamente linguística da comunicação humana: trata-se de um saber diverso do saber-fazer da linguagem enquanto competência e desempenho. Todavia são também pertinentes os argumentos dos que advogam em favor da metalinguagem, conforme sintetizam Martins e Pereira (2008, p. 14):

[...] convém destacar que existem razões, não especificamente lingüísticas, para acreditar que se deve trabalhar teoria com os educandos. Numa sociedade científica como a nossa, conhecimento teórico sobre a língua fornece informação cultural, desenvolve o raciocínio, a capacidade de pensar



e ensina a fazer ciência, ao passo que, o aluno redescobre teorias existentes, criticando-as e criando e formulando outras.

Independente desse debate acadêmico, que está longe de se esgotar, seja pela diversidade de argumentos trazidos à baila, seja pela relação umbilical existente entre taxionomia gramatical e organização-sistematização da língua padrão escrita, o tratamento pedagógico dispensado a essa taxionomia precisa considerá-la não como um valor em si, cujo aprendizado se confunde com o domínio da própria norma, ou mesmo com a aquisição das competências linguísticas, mas como um instrumento para a reflexão sobre a estrutura e a atividade linguística, consoante Britto (1997, p. 121):

De maneira geral, crê-se que não é possível ensinar gramática sem oferecer uma taxionomia articulada e abrangente. Não se trata de negar a legitimidade da metalinguagem, mas de entender que ela só faz sentido no interior de uma disciplina que a constitui e só pode funcionar como instrumento efetivo e econômico de análise se aqueles que a manipuam forem capazes de conhecer sua referencialidade e seus limites.

Assim, a crítica maior que se faz à prática de ensino da gramática na escola não é a adoção desta ou daquela taxionomia, mas ao seu esvaziamento e à valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de segmentos da frase.

A superação da dicotomia entre o epilinguístico e o metalinguístico, no que concerne às normas ortográficas, reside, então, em um problema metodológico de explicitação e operacionalização dos conteúdos normativos. Trata-se de uma revisão quanto à abordagem prática, muito mais do que uma busca de fundamento teórico: a taxionomia, embora secundária e, em muitos contextos dispensável, é um dispositivo analítico da apropriação cultural e científica da língua, integrando o currículo dos saberes sobre a linguagem – para além dos saberes linguísticos – que a escola precisa construir com seus educandos; mas o ensino gramatical não pode reduzir-se a ela, ao contrário, deve superá-la, extrapolá-la, ir além das fronteiras dos termos e das classificações da linguagem para alcançar a dimensão das relações e das instrumentalizações (a assunção da potência em ato) linguísticas.

Para tanto, a escola precisa necessariamente superar seus limites metodológicos a partir do imperativo pedagógico, epistemológico e democrático do ensino crítico-reflexivo. Esse ensino deve enfatizar a análise linguística das normas ortográficas, explicitando sua razão de ser e seu contexto de aplicação e conduzindo o aluno a "um questionamento da legitimidade da norma-padrão, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon lingüístico" (BAGNO, 2004, p. 59).

Isso supõe: i) compreender o que são as normas ortográficas, de que modo estão estruturadas e organizadas, e como são adquiridas e operacionalizadas pelos alunos; ii) compreender o que são os erros ortográficos, por que e como se manifestam, e de que modo se relacionam com a atuação pedagógica; iii) estabelecer métodos, instrumentos e técnicas capazes de despertar no aluno a



consciência do erro e da norma e de mobilizar a competência e o desempenho linguísticos no sentido de superar o erro pela assimilação e operacionalização da norma.

## 3 Princípios didático-metodológicos do ensino ortográfico

As bases do ensino crítico-reflexivo da ortografia são continuamente discutidas em pesquisas de autores diversos que, a despeito da pluralidade de referenciais teóricos construídos e diretrizes pedagógicas propostas, concordam em muitos pontos: i) as atividades meramente mecânicas e reprodutivas não são eficientes para a apreensão das normas gramaticais e, muitas vezes, deturpam a lógica das próprias elaborações normativas; ii) o erro não deve ser reprimido, mas sim trabalhado, de modo que o educando seja capaz de reconhecê-lo como tal e de corrigi-lo; iii) as normas precisam ser tomadas como objeto científico a ser percebido, analisado, questionado, etc., e não como baluarte da verdade que deve ser simplesmente conhecido, adorado e obedecido.

Essas conclusões dos estudos linguísticos foram elevadas ao status de diretrizes e parâmetros do ensino de ortografia pelos PCN's (BRASIL, 1997; 1998), que, buscando consolidar um modelo metodológico de ação-reflexão-ação a partir do esquema uso-reflexão-uso, propõem

[...] um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. (BRASIL, 1998, p. 85)

Esse trabalho teria dois eixos estruturantes: i) a distinção do que é regular e do que é irregular, estabelecendo-se um "privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra" (BRASIL, 1998, p. 85); ii) a distinção do que é frequente e do que é infrequente, dando-se "preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de freqüência e maior relevância temática" (BRASIL, 1998, p. 85).

Em função disso, o ensino ortográfico teria como objetivo principal favorecer

- a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
- a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e que exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (BRASIL, 1997, p. 57)





Os PCN's, então, sistematizam o ensino ortográfico reflexivo em torno de quatro princípios pedagógicos: i) a explicitação do caráter convencional das normas ortográficas; ii) a exploração das possibilidades linguísticas; iii) a percepção e compreensão das regularidades/irregularidades ortográficas; iv) a distinção entre o que é relevante e o que não é, do ponto de vista do uso lexical. Trata-se de uma disposição metodológico-curricular bastante coerente e fundamentada – o texto governamental cita trabalhos de Artur Gomes de Morais e Ana Teberosky –, mas falta-lhe uma referência mais clara à dialética entre norma e erro, que está indicada muito abstratamente pela expressão "possibilidades linguísticas": a distinção norma/erro é estruturante para o ensino ortográfico, e o modo de relacionar esses dois polos é imprescindível para uma pedagogia do ensino ortográfico que busca ser construtivista e reflexiva. O trabalho com erros ortográficos é fundamental, tendo em vista que

[...] os chamados "erros" ortográficos têm sempre uma motivação, cabendo ao professor levar em consideração, sobretudo, as incoerências do sistema ortográfico vigente (Castilho, 1983-a), seja para assumir diante do problema uma outra postura, permitindo aos alunos "experimentar" e "descobrir" a escrita, seja para estabelecer formas de intervenção no ensino mais adequadas e eficazes. (SUASSUNA, 2007, pp. 54-55)

Essa compreensão do erro como possibilidade linguística e mesmo como ponto de partida para compreensão histórico-linguística da norma esclarece e complementa não só o princípio pedagógico da "exploração das possibilidades linguísticas", como também aquele relativo à "explicitação do caráter convencional das normas ortográficas": a oposição norma/erro, que se estabelece através de relações de dupla implicação, e não de disjunção exclusiva, resulta de um processo sócio-histórico cuja revelação, através de um trabalho educativo de "construção permanente do conhecimento", permite ao aluno "entender as razões e as necessidades das convenções linguísticas e de seus usos sociais" (SUASSUNA, 2007, p. 54).

A construção-reflexão sobre a arbitrariedade da ortografia deve partir da constatação de que

A convenção não pode ser confundida com regras de certo/errado ou de ortografia, mas deve ser compreendida como algo que se produz e se estabelece conjuntamente, para que seja partilhado por todos. As letras são sinais, mas não apenas sinais, cujo domínio técnico é necessário, pois conforme sua posição na palavra, por exemplo, mudam de valor. A compreensão dos sinais não está nos sinais, mas nos usos que nós e os alunos fazemos deles, e o que os tornam algo que nos pertence e que não é imposto para nós [...] O agir sobre a língua, sobre o mundo e sobre a própria interlocução está diretamente relacionado a esse caminhar para a convenção, que se alcança e se utiliza porque se compreendeu que pertence a todos e não é um instrumento puramente linguístico. É o sentido de trabalho conjunto da língua que se explicita para falantes escritores e leitores dessa língua. Assim, o caráter convencional da língua deve ser alcançado pelas crianças,



sem, entretanto, assumir o peso de uma imposição que não se entende. Porque se escreve ou se lê para um interlocutor, que está conosco quando escrevemos ou lemos para ele... afinal os homens criaram sinais para que fossem entendidos por uns e outros. (SILVA et al., 1986 apud SUASSUNA, 2007, p. 54)

As normas convencionais, portanto, atendem a uma pluralidade de requisitos e não podem ser explicadas unicamente por meio de pressupostos lógico-organizativos da língua. Por isso o erro caracteriza-se não apenas enquanto não-apreensão das normas, mas também como decorrente da própria estrutura linguística já conhecida e operacionalizada pelos educandos. Dito de outro modo: os estudantes são induzidos ao erro pela própria gama de possibilidades linguísticas, e necessitam compreender que essas possibilidades são disciplinadas logicamente ou não por escolhas convencionais. Nesse sentido, Morais (2009, p. 36) afirma que

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras.

É necessário também que o professor compreenda o modo cognitivo de apreensão das normas ortográficas por parte do aluno, e saiba como e porque o aluno erra. Guimarães (2005, p. 29), comenta que

Morais (1999), estabelece uma distinção entre o aprendizado do sistema de notação alfabética e o aprendizado da norma ortográfica. Inicialmente, a criança elabora uma gradual compreensão sobre como funciona nossa escrita alfabética e domina as convenções letra-som tal como estão restringidas pelo sistema alfabético: que valores sonoros cada letra ou dígrafo pode ter. Embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral, é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica.

Em virtude disso, o ensino ortográfico possui um tempo – deve ser iniciado quando a criança compreender o sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2009, p. 76) – e um ritmo – deve respeitar o grau de complexidade próprio de cada uma das quatro fases da aquisição das normas ortográficas: i) implícita, a criança age de forma autômata e mimética; ii) explícita, o aprendiz já é capaz de reconhecer as formas linguísticas, de identificar a oposição entre elas; iii) explícita consciente, o educando efetivamente conhece as razões das distinções formais da linguagem; iv) explícita consciente verbal, o estudante já é capaz de expressar (explicar) a lógica das ocorrências linguísticas (MORAIS, 2009).

Trata-se, portanto, de um trabalho de explicitação da norma que, consoante Morais (2009), se estabelece em torno da distinção entre regularidade e irregularidade, aquela relacionada aos fatos da



língua disciplinados por uma lógica organizativa do sistema grafema-fonema, do sistema silábico e do sistema morfossintático e apreendidos por atividades de compreensão, e esta vinculada aos fatos linguísticos disciplinados somente pela tradição e apreendidos por meio de atividades de memorização.

A compreensão do que é regular e do que é irregular esclarece também a ocorrência dos erros ortográficos, que podem ser identificados, classificados e explicados teoricamente, bem como superados através de atividades pedagógicas que, de fato, se relacionem às dificuldades dos alunos, e não simplesmente apresentem a ele o modo correto de escrita ("escreve-se assim porque é assim") por meio de cópia da palavra correta e de "enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas." (BRASIL, 1998, p. 85).

A análise das dificuldades ortográficas já foi objeto de intensas pesquisas científicas, dentre as quais se destacam as de Lemle (1982), Morais (1995, 2009), Cagliari (1992), Carraher (1986), Moojen (1985, 1986), Tessari (2002) e Zorzi (1998). Os cinco últimos autores oferecem descrições bastante detalhadas dos erros ortográficos, em especial o trabalho de Carraher (1986), entretanto, o estudo mais objetivo e completo – com classificações consideravelmente simples e propostas didáticas bastante claras – é o de Morais (2009), que, baseando-se em Lemle (1982), serviu de referência teórica para a construção dos PCN's. A simplicidade de sua classificação e das propostas didáticas por ele apresentadas

Os PCN's assim sintetizam sua classificação:

Os casos em que as regras existem podem ser descritos como produzidos por princípios geradores "biunívocos", "contextuais" e "morfológicos". O princípio gerador biunívoco é o próprio sistema alfabético nas correspondências em que a cada grafema corresponde apenas um fonema e vice-versa. As regras do tipo contextual (ex.: o uso de RR, QU, GU, NH, M/N antes de consoante, etc.) são aquelas em que, apesar de se encontrar no sistema alfabético mais de um grafema para notar o mesmo fonema, a norma restringe os usos daqueles grafemas formulando regras que se aplicam parcial ou universalmente aos contextos em que são usados. E, por fim, as regras do tipo morfológico são as que remetem aos aspectos morfológicos e à categoria gramatical da palavra para poder decidir sua forma ortográfica (ex.: ANDA(R), pensa(r): verbos no infinitivo; FIZE(SS)E, OUVI(SS)E: imperfeito do subjuntivo; PORTUGUE(S)A, INGLE(S)A: adjetivos terminados em /eza/; RIQUE(Z)A, POBRE(Z)A: substantivos terminados em /eza/, etc.). E importante observar que a realização desse tipo de trabalho não requer necessariamente a utilização de nomenclatura gramatical. (BRASIL, 1997, pp. 57-58)

Consequentemente, haveria erros de primeira, segunda e terceira ordem (LEMLE, 1982): i) relacionados à regularidade biunívoca, compreendem repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras, falhas decorrentes da forma das letras falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som; ii) próprios da regularidade contextual, decorrem do fato de a escrita ser

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Uma síntese comparativa das conclusões desses estudos foi feita por Guimarães (2005).





elaborada como uma transcrição fonética da fala; iii) vinculados à regularidade morfológico-gramatical e à irregularidade, decorrem de trocas entre letras concorrentes. Esses erros são trabalhados por meio de atividades construtivistas que privilegiam o reconhecimento e a discussão-reflexão do desvio ortográfico e que se baseiam nos seguintes princípios gerais e procedimentais (MORAIS, 2009):

a) gerais: i) a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos; ii) o professor precisa promover situações que levem á explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia; iii) o professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de sue alunos ao longo da escolaridade.

b) procedimentais: i) a reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita; ii) é preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos; iii) é preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais); iv) é preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam); v) é preciso fazer o registro das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, etc.; vi) as atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas; vii) ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos.

Nessa proposta de ensino ortográfico construtivista cabe ao professor: i) semear a dúvida, durante as situações de escrita; ii) propor transgressões intencionais durante as situações de leitura e escrita; iii) realizar jogos e tarefas de tomada de consciência das dificuldades ortográficas da língua; iv) ressaltar a existência de grafemas alternativos; v) promover o conhecimento explícito da existência ou inexistência de regras (princípios gerativos); vi) promover a explicitação desses conhecimentos, quando possível, a nível verbal consciente. Isto exige não temer o erro, mais sim alçar os erros e acertos à condição de objetos de reflexão.

## 3.1 Propostas didáticas para o ensino ortográfico

Refletindo acerca da possibilidade de elaboração cognitiva dos conhecimentos desenvolvidos pela sociedade humana, Piaget (1976, p. 34) afirma que "há matérias, como a história da França ou a ortografia, cujo conteúdo foi elaborado ou mesmo inventado pelo adulto e cuja transmissão implica apenas os problemas relacionados com a melhor ou a pior técnica de informação", não havendo, portanto um real construção desses conhecimentos por parte do aluno, mas sim uma apropriação-memorização de dados. Contudo, é necessário observar que "Ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir" (BRASIL, 1997, p. 57).

Esse caráter arbitrário da ortografia, longe de ser uma desvantagem, é uma potencialidade a ser explorada pedagogicamente pela escola, porque

[...] diferentemente de outros aspectos da notação escrita – como a pontuação –, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico". (BRASIL, 1997, p. 58)





Assim, Morais (2009), baseando-se no construtivismo e nas contribuições da Psicolinguística, relativamente ao processo de aquisição e desenvolvimento das normas ortográficas, propõe três tipos de procedimentos didáticos: i) atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos; ii) atividades de reflexão sobre palavras fora de textos; e iii) atividades de revisão das produções infantis e de uso do dicionário.

Constituindo o primeiro grupo de atividades, o autor enumera três procedimentos didáticos:

- i) *Ditado interativo*: dita-se aos alunos um texto já conhecido (para que a ênfase não esteja na dimensão semântica), fazendo pausas diversas (pelo professor, ou livremente pelos alunos) e convidando-os a focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade.
- ii) *Releitura com focalização*: durante a releitura coletiva de um texto já conhecido, fazem-se interrupções (pelo professor, ou livremente pelos alunos) para debater certas palavras que apresentam uma dada dificuldade, lançando questões sobre sua grafia.
- iii) Reescrita com transgressão ou correção: considerando que o processo de reescrita de um texto tem a intenção de aprimorá-lo e, no que concerne a ortografia, corrigi-lo, propõe-se a inversão desse esquema operativo lançando-se mão do recurso de pedir às crianças que transgridam, reescrevendo "errado de propósito", com o intuito de explicitar a norma transgredida e refletir sobre as propriedades da norma ortográfica da língua portuguesa.

A última atividade recomendada é, sem dúvida, a mais inovadora, no sentido de inverter a concepção e a postura tradicionais que emolduram os erros ortográficos:

[...] a transgressão intencional leva a criança assumir uma atitude de reflexão ortográfica numa situação especial para seu aprendizado, porque ressalta a antecipação de quais são os grafemas alternativos (no sistema alfabético de nossa língua) que poderiam levar a dúvida ou ao erro. Ao mesmo tempo, cria um espaço para a discussão dos porquês de nossa ortografia: para nós não basta que a criança "brinque de inventar erros"; o importante é a discussão posterior, quando têm de justificar os erros inventados. (MORAIS, 2009, p. 73)

Com essas estratégias, "descriminalizam-se" os erros e a explicitação normativa toma uma via de mão dupla em que se atua tanto indo do "errado ao certo" como do "certo ao errado" e ajudando as crianças "a tomar consciência tanto dos princípios gerativos como das irregularidades da nossa norma" (MORAIS, 2009, p. 73).

As atividades que compõem o segundo grupo são organizadas de acordo com o tipo de regularidade/irregularidade que procuram trabalhar e devem considerar que

[...] independentemente de serem regulares ou irregulares – definidas por regras ou não – as formas ortográficas mais freqüentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. Não se trata de definir rigidamente um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras, mas de tratar diferentemente, por exemplo, a escrita inadequada de "quando" e de



"questiúncula", de "hoje" e de "homilia" – dada a enorme diferenciação da freqüência de uso de umas e outras. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário. (BRASIL, 1997, p. 58)

Para o ensino das regularidades biunívocas, propõem-se atividades de análise fonológica e fono-grafológica que ajudam os alunos a compreender os traços distintivos e a correspondência letrasom: i) classificação de palavras de acordo com seus traços distintivos – entrega-se aos alunos uma série de palavras que contém os fonemas "causadores de confusão", como a oposição surdo/sonoro (ou solicita-se que eles encontrem essas palavras em textos ou recortes textuais), a serem ordenadas e separadas em grupos de palavras "com som parecido"; ii) classificação de figuras de acordo com os traços distintivos de seus nomes – fornece-se aos alunos um conjunto de figuras que devem ser agrupadas de acordo com os sons de seus nomes (as figuras com nomes de "sons parecidos formam um mesmo grupo e, depois, associadas aos seus nomes na forma escrita (pode-se oferecer uma lista de nomes aos alunos ou solicitar que eles mesmos os escrevam)<sup>7</sup>.

As regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, por sua vez, são exploradas a partir da classificação e/ou criação de sequências de palavras nas quais letras ou dígrafos podem ser confundidos ou competirem entre si: i) classificação de palavras reais/inventadas – dá-se aos alunos listas de palavras a serem ordenadas e agrupadas conforme a ocorrência de situações ortográficas (por exemplo, palavras com R inicial, R final, R intervocálico, R pré ou pós-consonantal, RR intervocálico, etc.) que podem ou não ser informadas; ii) criação de palavras reais/inventadas – criam-se e, depois, classificam-se listas de palavras para atender determinados tipos de situações ortográficas. Paralelamente, sugere-se a adoção de quadros de regras, instrumentos de registro das regras descobertas pelos alunos para as situações ortográficas estudadas e que devem ser formuladas inicialmente em grupos de trabalho, e depois discutidas e reelaboradas em turma.

Por fim, recomenda-se a adoção das listas de palavras para o ensino das irregularidades. Trata-se de elaborar com os alunos *listas de palavras* que contemplem determinadas dificuldades ortográficas (como o H inicial ou a distinção entre SS e Ç) e que sejam relevantes para o uso quotidiano da língua. Essas listas podem ser organizadas de diferentes modos: listas simples de palavras com uma mesma ocorrência; listas comparativas ("pareadas") de palavras escritas correta e incorretamente; listas de palavras relacionadas ao dia a dia escolar ou a uma determinada área do conhecimento; listas de palavras de uma mesma família semântica, discutindo-se com os alunos a analogia entre essas palavras por meio da focalização do radical.

Essas atividades com irregularidades exigem

[...] em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino. (BRASIL, 1997, p. 58)

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Morais (2009) adverte quanto à necessidade de usar palavras que apresentem os fonemas opostos tanto na posição inicial quanto medial e final, observando-se o nível de complexidade que pode ser alcançado pela turma.





O terceiro tipo de atividade compreende o uso do dicionário e a revisão das produções textuais. Morais (2009, p. 121) e os PCN's (BRASIL, 2009, p. 58) observam que usar o dicionário requer uma série de conhecimentos sobre as convenções da escrita e a estrutura organizativa do próprio instrumento didático: i) as palavras estão sequenciadas segundo a ordem alfabética (não só das letras iniciais, mas também das seguintes); ii) ao se consultar a ortografia de uma palavras, o significado (ou acepção) é um critério fundamental para verificar se o verbete que se está lendo é a palavra que se quer escrever; iii) várias palavras (em especial, os verbos) não aparecem listadas no dicionário e o único modo de encontrá-las é procurar suas formas não flexionadas. Assim, devem ser desenvolvidas atividades de compreensão da sequenciação alfabética; de decifração dos símbolos utilizados em dicionários; de levantamento de hipóteses com relação às formas ortográficas possíveis; de verificação sintática e semântica.

As revisões das produções infantis, por sua vez, constituem um momento em que as crianças têm a oportunidade de corrigir e reelaborar seus textos, melhorando-o e tornando-o mais inteligível para seus interlocutores (o que obviamente, não significa produzir um texto perfeito ou corrigir todos os erros ortográficos), bem como habituar-se à rotina de revisão/correção textual (o que envolve, por exemplo, o conhecimento da diferença entre o tipo de papel de rascunho e de versão final). Por isso, o professor não pode ser o revisor exclusivo dos textos, mas deve delegar parte dessa função aos alunos: sinalizando algumas correções necessárias (ou fazendo indagações que despertem a atenção dos alunos quanto a determinadas situações ortográficas) no momento da composição textual; estabelecendo *pautas de revisão* nas quais cabe ao docente assinalar determinadas palavras inadequadas, tendo o educando o encargo de encontrar as formas corretas, ou simplesmente indicar a linha ou frase que contém certas inadequações, para que o educando identifique-as e corrija-as, etc.; promovendo momentos em que os alunos corrigem as produções textuais uns dos outros.

Essas atividades de revisão levadas a cabo pelos próprios estudantes são de particular importância porque alguns erros ortográficos

[...] podem estar relacionados à falta de sincronia entre o ato de pensar uma palavra e grafá-la no momento seguinte. O alfabetizando, por ter pouca experiência no campo da escrita, ainda não desenvolveu procedimentos de controle sobre a sua produção gráfica. Por isso, a importância de se estimular o hábito do aluno revisar os textos no ato de sua produção. O auxílio do professor na atividade de revisão é imprescindível, visto que o aluno se sentirá mais seguro e manterá uma postura reflexiva diante das solicitações proposta pelo professor. (SILVA, 2006, p. 1)

A revisão permite a reconstrução das normas ortográficas através da consciência do erro e da conversão do erro na forma prescrita pelo padrão gramatical por meio de um processo dialético e crítico, sem espaços para preconceitos e censuras. Além disso, elas permitem uma verificação mais profunda da competência linguística dos estudantes, uma vez que "a verbalização da regra não assegura o emprego correto de palavras a ela relacionadas em textos produzidos" e que "o bom desempenho em exercícios especialmente elaborados para tratar de questões ortográficas também não é garantia de emprego correto em textos produzidos" (BRASIL, 1998, p. 86). De modo especial, elas concretizam o entendimento dos PCN's de que



[...] a construção de regras ou as atividades preparadas para que o aluno possa se apropriar das regularidades descobertas não têm um fim em si mesmas. Se o objetivo é que os alunos escrevam com correção nos textos que produzem, é preciso reintroduzir as competências desenvolvidas no texto. (BRASIL, 1998, p. 86)

De modo geral, pode-se afirmar que todas essas propostas elaboradas por Morais (2009) atendem às diretrizes oficiais de ensino (BRASIL, 1997; 1998) – na verdade, elas são o ponto de partida dessas diretrizes – e vão além: estabelecem princípios e referências para um ensino ortográfico construtivista e reflexivo. Embora não constituam modelos didáticos absolutos, essas atividades são um salto didático importante para a aplicação das concepções linguísticas em sala de aula, tendo em vista que boa parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico realiza críticas às práticas tradicionais sem sugestão de alternativas viáveis.

Contudo, essas estratégias didáticas não se reduzem ao mero expediente do ensinoaprendizagem, elas viabilizam uma dimensão muito mais ampla e profunda – a assunção da cidadania através da participação social –, como defendem os PCN's:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, [...] cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1997, p. 21)

Logo, o ensino ortográfico precisa ser compreendido e operacionalizado para além da ditadura do erro, na qual se vive, de um lado, à "cata do erro", e, de outro, o medo e a fuga do erro, penalizando-se quem não respeita as determinações de um cânon visto como estranho e estrangeiro, e premiando-se quem sabe decorá-lo e imitá-lo. Ele deve ser assumido como um espaço de construção e promoção dos sujeitos sociais que, embora não garanta, por si só, o acesso aos bens sociais, contribui para o "exercício pleno da cidadania".

#### 4 Considerações finais



O ensino de ortografia está imerso em um denso conflito ideológico que abrange, de um lado, a legitimidade e a utilidade da língua padrão e suas normas gramaticais, e, de outro, a pertinência e a eficácia dos métodos, instrumentos e técnicas utilizados para a superação dos "erros ortográficos".

Para Suassuna (2007, p. 52), "O problema repousa não tanto no fato de termos uma só forma de escrever, ou apenas a escrita padrão, mas no processo de inserção do aluno no mundo da palavra escrita", não obstante, ele é bem mais complexo: envolve a relação entre a língua padrão e a multiplicidades de variedades linguísticas, entre norma e erro, entre regular e irregular, entre frequente e infrequente, entre léxico e texto, etc. Pode-se dizer que o problema repousa não tanto no processo de inserção do aluno no mundo da palavra escrita, mas no processo de inserção do aluno enquanto sujeito social no mundo das produções discursivas que se realizam por meio de textos escritos.

De todo modo, a questão é antiga – no Brasil, a crítica ao ensino tradicional é feita sistematicamente desde os trabalhos de Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1904-1970) – e está, até agora, mal resolvida, tornando-se ainda mais evidente dada a sensível evolução experimentada por outras dimensões do ensino de língua portuguesa, como a leitura e produção de textos (MORAIS, 2009, p. 61). Não faltam estudos teóricos, e as propostas didáticas, embora mais restritas, apresentam atividades que, de fato, atendem aos pressupostos de um ensino construtivista baseado na reflexão sobre a língua; as diretrizes oficiais, embora menos densas e pouco detalhadas, mostram-se alinhadas aos progressos da Linguística Aplicada à educação, especialmente os trabalhos dos pesquisadores brasileiros. Mas elaborações pedagógicas intelectivas não se concretizam por si mesmas, elas ganham operatividade a partir da prática educativa, sendo necessário, para tanto, um trabalho de formação permanente dos educadores que possibilite o acesso e a habilitação desses agentes no que diz respeito aos avanços científicos didático-linguísticos.

Dentre as referências atuais do ensino ortográfico, destacam-se as conclusões e sugestões de Arthur Gomes de Morais (2009), que, por sua simplicidade e integralidade (ele aborda desde as etapas da aquisição cognitiva das normas ortográficas até as estratégias de ensino para superação dos erros ortográficos), fornece aos professores um programa de fácil acessibilidade e entendimento, além de ser ideológica e metodologicamente revolucionário e ter estabelecido as bases das considerações dos PCN's sobre ortografia.

Dessa forma, os problemas teóricos e metodológicos do ensino ortográfico convertem-se, parcialmente, em obstáculos ideológicos e políticos: trata-se do modo como a língua e a ortografia são vistas e apresentadas aos alunos, e de quanto e como os educadores dedicam-se a estudá-las e a reconstruí-las com seus alunos, pois, como nota Pereira (2000, p. 46):

Dá muito trabalho ser bom e eficiente professor de Língua Portuguesa. Títulos, cursos, leituras, eventos, ajudam e muito. Entretanto, o mais importante é o entusiasmo, a paixão (gostamos dessa palavra) por aquilo que se faz, acreditar que se é capaz, pelo menos, de mudar aquela turma, as pessoas que estão ali, naquele momento, em algumas horas, em um semestre, em um ano, porque naquele breve tempo poderá, além de ensinar, "despertar" o desejo por mais, "instigar" a procura do conhecimento, ser responsável pelo aparecimento de pessoas especiais.



No entanto, a ortografia subsiste enquanto problema metodológico tendo em vista a disparidade entre a mobilidade da língua e a fixidez das convenções sobre a escrita. Enquanto a ortografia permanecer distante das realizações orais dos alunos – o que equivale dizer "sempre", tendo em vista que a ortografia busca dar unidade à representação gráfica das palavras, e não transcrever suas realizações fonéticas, e que a diversidade linguística impede qualquer ideia ingênua de uma imparidade na correspondência grafo-fonêmica –, ensiná-la sempre irá supor o desafio da transposição dessas distâncias, que não são apenas linguísticas, mas também sociais e culturais.

Superar esse desafio, por sua vez, exige a reestruturação contínua das estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que os métodos, instrumentos e técnicas de uma didática linguística relacionam-se não apenas ao modo de aquisição e de classificação das normas, de um lado, e aos tipos de erros ortográficos, suas razões de aparecimento e suas situações de ocorrência, de outro, mas também aos sujeitos que devem apreender as normas e que – por isso mesmo – cometem os erros, seu contexto social e sociolinguístico, suas capacidades e dificuldades de aprendizado, etc. Dito de outro modo: ensinar e aprender ortografia é inserir-se na dialética social e linguística de construção da cidadania enquanto elemento estruturante das subjetividades sociais.

#### Referências

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
BAGNO, Marcos. Português ou brasileiro? um convite à pesquisa. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2004.
Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
BORTONI-RICARDO, Stella Maris. <b>Educação em língua materna</b> : a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros</b> curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
BRITTO, Luiz Percival Leme. <b>A sombra do caos</b> : ensino de língua X tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997.
CAGLIARI, Luis Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. <b>Isto se aprende com o ciclo básico</b> . São Paulo: SE/CENP, 1986, p. 102-113.
Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione. 1992.



CARRAHER, Terezinha Nunes. Explorações sobre o desenvolvimento da escrita em português. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Isto se aprende com o ciclo básico. São Paulo: SE/CENP, 1986, p. 114-122.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em lingüística aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, João Wanderley (Org). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, Marisa Rosa. Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo. O que significa "ensinar" língua materna?. In: SANFELICE, José Luís. A Universidade e o ensino de 1º e 2º graus. Campinas: Papirus, 1988.

KATO, Mary Aizawa. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola. **Trabalhos em lingüística** aplicada, Campinas, n. 12, p. 13-22, jul./dez. 1988.

LEMLE, Miriam. Guia Teórico do Alfabetizador. São Paulo: Ática, 1982.

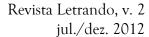
\_\_\_\_\_. Análise sintática: teoria geral e descrição do português. São Paulo: Ática, 1984.

MARTINS, Kellen Cozine; PEREIRA, Marli Hermenegilda. **Gramática e reflexão**: por um ensino crítico em prol da competência comunicativa. Trabalho apresentado ao XII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <a href="http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos\_completos/Gram%C3%A1tica%20e%20reflex%C3%A3o-%20por%20um%20ensino%20cr%C3%ADtico%20em%20prol%20da%20compet%C3%AAncia%20comunicativa%20-%20KELLEN.pdf</a>>. Acesso em: 20 set. 2010.

MOOJEN, Sônia. Identificação de crianças disortográficas em sala de aula. **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**, São Paulo, n. 7, p. 5-12, abr. 1985.

MORAIS, Artur Gomes de. Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Barcelona, Espanha, 1995.

\_\_\_\_. Ortografia: ensinar e aprender. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009.





PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O professor de língua portuguesa: modos de ensinar e de aprender. In: AZEREDO, José Carlos de (org). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 244-249.

PERINI, Mário Alberto. Sintaxe portuguesa: metodologia e funções. São Paulo: Ática, 1989.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB; Mercado das Letras, 1996.

SILVA, José Ricardo Carvalho da. Chegando mais perto das regras ortográficas. **Rede de Letras**, Rio de Janeiro, n. 1, set. 2006. Disponível em: <a href="http://www.estacio.br/rededeletras/numero19/minha\_patria/texto1.asp">http://www.estacio.br/rededeletras/numero19/minha\_patria/texto1.asp</a>. Acesso em: 13 set. 2011.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. 8 ed. Campinas: Papirus, 2007.

TESSARI, Elita Maria Bianchi. Operações fonológicas nas alterações ortográficas - a presença da fonologia na ortografia. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: ensino plural. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender e escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artemed, 2003.



# DO GIZ AO AVA: A IMPORTÂNCIA DE UM CENTRO VIRTUAL DE ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA HISPANO-AMERICANA PARA DISCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA CIDADE DE SALVADOR-BAHIA

Elissandro dos Santos Santana\*

Resumo: Este trabalho é fruto de um projeto de intervenção e de lei em torno das contribuições de um Centro Virtual de Ensino Língua e Cultura Hispano-americana para discentes da rede pública de ensino da cidade do Salvador, Bahia. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, por meio do levantamento de fontes primárias e secundárias, com vistas à fundamentação necessária para a consubstanciação de um plano de caráter interventivo que culminou em um trabalho de conclusão de especialização em Metodologia do ensino de língua espanhola. Ao longo do texto são abordados os seguintes tópicos: o contexto histórico-social e leis no tangente ao ensino de língua estrangeira no Brasil, a importância do turismo e qualificação de profissionais em língua espanhola para a cidade do Salvador e as possíveis contribuições de um Centro Virtual de ensino de espanhol.

**Palavras-chave**: Projeto de Intervenção; Centro Virtual de Língua e Cultura Hispano-americana; Ensino; Salvador.

Resumen: Este trabajo es fruto de un proyecto de intervención y de ley en torno de las contribuciones de un Centro Virtual de Enseñanza de Lengua y Cultura Hispanoamericana para alumnos de escuelas públicas de la ciudad de Salvador de Bahia. Para eso, se optó por una investigación bibliográfica, por medio del levantamiento de referencias primarias y secundarias, teniendo en cuenta la fundamentación necesaria para la consubstanciación de un plan de carácter de acción que culminó en un trabajo de especialización en Metodología de enseñanza de lengua española. A lo largo del texto, se discuten los siguientes temas: el contexto histórico-social y leyes en lo que se refiere a la enseñanza de lengua extranjera en Brasil, la importancia del turismo y cualificación de profesionales en lengua española para la ciudad de Salvador y el análisis de posibles contribuciones de un Centro Virtual de enseñanza de español.

**Palabras-clave:** Proyecto de intervención; Centro Virtual de Lengua y Cultura Hispanoamericana; Enseñanza; Salvador.

Email: lissandrosantana@hotmail.com.



p. 72

<sup>\*</sup> Licenciado em Letras – Língua Estrangeira Moderna (Espanhol), com habilitação em língua e literatura, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); especialista em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola, pela Faculdade de Tecnologia e Ciência de Salvador (FTC); e especialista em Linguística e Ensino de Línguas, pelo Centro Universitário UNISEB.



# Introdução

As instituições escolares brasileiras do século XXI mudaram tanto na configuração do espaço físico das salas de aula, como na forma de ensinar/aprender. Do giz, passou-se à caneta esferográfica; do quadro-negro, passou-se ao quadro-branco e, mais recentemente, à lousa eletrônica. Essas são algumas das transformações pelas quais passaram as escolas no Brasil. Dessa forma, pode-se externar que as instituições tiveram que se adaptar às exigências e tecnologias do mundo hodierno.

É válido pontuar que a escola no Brasil começou de forma tradicional, presencial e as primeiras experiências com educação a distância, doravante EAD, aconteceram via correspondência, por rádio ou teleaula. A EAD¹, tal como se conhece hoje, só foi possível graças à internet e outros avanços tecnológicos, como nota Vidal (2002) "o desenvolvimento crescente de tecnologias especializadas veio dar lugar a alternativas educacionais, facilitando a criação de novas formas de aprendizagem mais aliciantes e motivadoras.".

Acerca disso, Amendolara diz:

Por se tratar de gerações a EAD pode ocorrer utilizando diferentes recursos, incluindo os serviços dos correios, como acontecia nas experiências iniciais de educação a distância. Com o passar do tempo, quatro ondas marcaram sua evolução: a primeira geração, com a utilização do ensino por correspondência, visando a formação profissional inicial; a segunda geração, marcada pela utilização do recurso rádio-educação como forma de trabalhar em massa a alfabetização; a terceira geração, a da tele-educação, focada no ensino supletivo; a quarta geração, marcada pelo uso da internet e videoconferência. (2008, p. 3)

Com a EAD, o ensino já não está tão somente restrito às paredes da sala de aula, pois em qualquer lugar e horário, o aluno pode frequentar as aulas através do AVA<sup>2</sup>. Diante da aceitação da nova modalidade, vários cursos de graduação foram ofertados, tanto por instituições públicas como privadas. Com isso, a oferta de vagas nas universidades e faculdades foi ampliada e contribuiu para a formação de professores no país.

Foi da reflexão do quadro histórico educacional brasileiro e do boom vivido pela educação à distância ou semipresencial que surgiu a proposta do Projeto de Lei nº. 01, de 10 de setembro de 2010, criando um Centro Virtual de Ensino de Língua e Cultura Hispano-Americana para discentes da rede pública da cidade do Salvador (Bahia).

Tudo fora pensado levando-se em consideração a importância de se aprender/ensinar espanhol numa cidade como Salvador, o estudante carente das escolas públicas e a vocação turística local. Para tanto, buscou-se fundamentação na Linguística Aplicada e áreas afins.

A proposta de todo o projeto assume uma dimensão de democratização e difusão da língua e da cultura hispano-americana na capital baiana, além de contribuir para formação de jovens e inserção deles no mercado de trabalho.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> AVA é a abreviação para Ambiente Virtual de Aprendizagem.



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Educação à Distância.



São muitos os motivos que justificam a criação de um centro virtual público de ensino de língua e cultura hispano-americana na cidade do Salvador - Bahia. Dentre eles, vale citar: a vocação turística da cidade, a importância da capital baiana em âmbito nacional, o Mercosul, a Lei nº. 11.161/2005, a representatividade do espanhol no mundo, o Mundial de Futebol de 2014 (sendo Salvador uma das cidades a sediar jogos), a democratização do ensino/aprendizagem do idioma, a possibilidade de formação de jovens carentes em uma língua estrangeira tão importante como o espanhol, dentre outros.

Outra informação importante é a seguinte: no mundo globalizado, comunicar-se em outra língua que não a materna é algo deveras imprescindível. Cabe, então, nesse contexto, o seguinte questionamento: por que toda essa importância em se aprender uma língua estrangeira? Sabe-se que um país não se sustenta por si, somente, pois, para desenvolver-se, precisa relacionar-se com outras nações e acontece que nem todos os países falam o mesmo idioma e nisso reside o problema.

Frente ao fenômeno da globalização, já não há lugar para o profissional/cidadão monolíngue, tampouco bilíngue. Vive-se o momento em que, quanto mais línguas sejam faladas, haverá mais poder e reconhecimento. Sem exageros, muitas vezes, o domínio de uma língua estrangeira constitui-se em instrumento de promoção social.

Há quem diga que toda língua e cultura é uma janela ou porta que se abre para o mundo e, à luz da Linguística Aplicada e de outras vertentes da Linguística, tem-se que o ato de estudar uma língua estrangeira surge como a oportunidade de outro olhar, respeito e integração com outros povos, costumes e cultura em geral.

Diante da premissa de que no mundo global comunicar-se em outra língua diferente da materna é importantíssimo, essa é uma realidade que precisa ser encarada pelos governos e sociedades de cada país, estado ou município.

Antes, porém, de apresentar outros elementos que justifiquem a aprendizagem de uma língua estrangeira ou L2<sup>3</sup> como o espanhol, faz-se interessante uma análise discursiva histórica sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, mais precisamente, sobre o ensino do espanhol.

# O contexto histórico-social e leis no tangente ao ensino de língua estrangeira no Brasil

Antes de um intento de historicidade, cabe destacar que o ensino de línguas estrangeiras, seja o inglês, o francês, o espanhol, ou qualquer outra, é um reflexo do contexto socioeconômico e político de cada momento histórico.

Segundo Rodrigues:

O ensino das línguas modernas começou a ser valorizado somente depois da chegada da família real ao Brasil, em 1808. Em 1809, com a assinatura do decreto de 22 de junho, pelo príncipe regente D. João VI, criaram-se as disciplinas de Inglês e Francês, a fim de melhorar a instrução e de atender às demandas advindas da abertura dos portos ao comércio estrangeiro, através da qual o inglês passa a ter expressiva finalidade prática e, em 1831,

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> L2: Segunda Língua.



transforma-se em exigência na matrícula para os cursos superiores jurídicos. (2007 apud SALVADOR, SANTOS, s.d., p. 5)

O Decreto de 22 de junho de 1809 pode ser considerado como marco no tocante ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, mas, algo não se pode olvidar, que o português ensinado pelos Jesuítas aos índios, pouco tempo depois do "achamento" do Brasil, na verdade, foi a primeira língua estrangeira moderna ensinada aqui.

Contudo, o referido decreto é o marco inicial dentro de uma perspectiva legislativa, ou seja, trata-se do primeiro instrumento normativo acerca do ensino de línguas estrangeiras modernas no país. Antes disso, tudo era feito sem o aval legislativo. Cabendo acrescentar que o ensino do português, naquela época, possuía uma função ideológica, necessidade de catequização do selvagem, dentre outras motivações/interesses, mas não havia um documento formal que o tornasse obrigatório.

Outro detalhe importante é o contexto em que tudo isso ocorre. Em 1808 tem-se a chegada da família real ao Brasil e fixando-se, mais especificamente, na cidade do Rio de Janeiro. Nesse período, algumas políticas começavam a mudar e o Brasil fora elevado à condição de Reino ou Vice-Reino. Nesse contexto, com a coroa em terras tupiniquins, reformas precisaram ser feitas, como a abertura dos portos às nações amigas e criação do Banco do Brasil, por exemplo.

Nesse ínterim, a aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente, o inglês, haja vista a importância da Inglaterra para a nação Lusitana, fora condição *sine qua non* para o estabelecimento da corte e desenvolvimento do país que pouco depois deixaria o posto de colônia. A Inglaterra precisava do retorno no tangente ao financiamento da viagem da Coroa Lusa à colônia americana. Os portugueses teriam de pagar a conta e nada mais justo que a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, isto é, à Inglaterra.

Segundo Rodrigues:

Podemos afirmar, portanto, que a criação do Colégio Dom Pedro II foi o germe do desenvolvimento da didática de ensino de línguas modernas no Brasil, inaugurando uma tradição que até hoje existe nas escolas públicas e privadas do nosso país: a adoção de um modelo de educação, extensivo ao ensino de línguas estrangeiras, que não considere adequadamente a realidade brasileira para estabelecer suas diretrizes, mas simplesmente copie um modelo europeu, no caso da época, o francês. (2004, p. 5)

Ainda segundo Rodrigues (2004, p. 5): "Após a proclamação da república, em 1889, até a década de 1940, várias foram as reformas que se empreenderam no sentido de ajustar a educação brasileira a um projeto político, de influência positivista, que se tinha para o país".

Saindo desse período e chegando ao ano de 1942, tem-se a Reforma de Capanema. Nessa, a preocupação foi basicamente com o francês e o inglês. Perceba-se aí que o Brasil começou a pensar de alguma forma nessas questões e isso foi/é de fundamental importância, pois o governo brasileiro passava a refletir mais sobre os rumos da educação e ensino de línguas no país.

Segundo Leffa (1999): "A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras.".



Em 1961, foi promulgada a Lei nº. 4.024, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional, mas que não discorreu sobre o ensino de língua estrangeira. Em 1971, ela foi alterada pela Lei nº. 5.692 e nessa, ainda que não se incluísse no núcleo comum uma língua estrangeira, houve uma preocupação em se permitir que seu ensino fosse ministrado com qualidade e eficiência em todo o país. Os alunos poderiam ser agrupados por nível de conhecimento. Valendo destacar que a língua estrangeira ainda não tinha um lugar de fato, mas algo já havia mudado em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 4.024/61.

Em 1996, foi promulgada a terceira LDB<sup>4</sup> brasileira – a Lei nº. 9.394 (doravante, simplesmente LDB). Essa nova lei incluiu, em caráter obrigatório, o ensino de língua estrangeira moderna no sistema educacional brasileiro. Na verdade, além da inclusão da língua estrangeira moderna nos currículos, outras mudanças também foram operadas.

O inciso III do art. 36 da LDB diz "será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (BRASIL, 1996). Isso, claro, no tangente ao currículo do ensino médio. E o § 5º do art. 26 da mesma lei, por sua vez, estabelece que "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição" (BRASIL, 1996).

A nova LDB não determinou qual língua devia/deve ser ensinada e, ao longo de muitos anos, tanto no ensino fundamental como no médio, a importância maior se deu ao inglês e, em segundo lugar, ao francês. O espanhol começou a ser incluído no currículo de algumas escolas públicas há pouco tempo. Aliás, não só nas públicas, mas também nas instituições privadas.

No tocante ao ensino da língua espanhola - a promulgação da Lei nº. 11.161 foi importantíssima, tornando obrigatória a oferta dessa língua no ensino médio e, facultativa, no ensino fundamental, a partir de 2010.

A esse ponto, contudo, é importante suscitar o seguinte questionamento: se na história da educação brasileira nunca houve uma lei outorgando qual língua estrangeira devia ser ensinada, por que se preferiu o inglês ou o francês a outros idiomas ao longo de anos? A questão sempre foi de ordem político-econômica.

O art. 1º da Lei nº. 11.161, de 2005, discorre que o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio". Já em relação ao Ensino Fundamental, a referida lei discorre que será facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos de 5ª a 8ª séries.

A licenciatura em espanhol, que não tinha tanto espaço nas faculdades e universidades do Brasil, hoje já é uma realidade. Além dos cursos de graduação, também já há a oferta de cursos específicos de pós-graduação *Lato Sensu* em todo o Brasil e até *Stricto Sensu* em língua e/ou literatura hispano-americana, em universidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Outro fator é que, mesmo diante do fato de o Brasil ter como vizinhos, em sua maioria, países de fala hispânica, o espanhol nunca teve tanta representatividade como agora. Fazem fronteira com o Brasil os países, a saber: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Na citação acima, na parte em que se diz "a partir da quinta série", atualmente é o sexto ano, em virtude de uma alteração da LDB promovida pela Lei nº. 11.274, de 2006.



<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.



E por que, então, o espanhol não teve importância no espaço geográfico brasileiro de outrora? Talvez, uma das explicações seja de cunho histórico, isto é, esteja na rivalidade entre Portugal e Espanha, na Península Ibérica nos idos das Grandes Navegações e, outra, esteja na influência exercida pelos Estados Unidos no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial.

Atualmente, com o Mercosul e a importância da Espanha para a balança comercial brasileira, a história começa a ganhar outro rumo.

Algo que resume bem a importância de se estudar espanhol hoje pode ser visto no que diz Sedycias:

A situação do espanhol não é muito diferente da do inglês. A posição que a língua espanhola ocupa no mundo hoje é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal. O espanhol é de suma relevância para a comunidade mundial da atualidade, não somente pelo fato de ser a língua-mãe de mais de 322 milhões de pessoas, na sua maioria concentradas em dois dos mais importantes continentes da nossa era (Europa e América), mas também por desempenhar um papel crucial em vários aspectos no mercado mundial contemporâneo. Depois do inglês, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio internacional, especialmente no eixo que liga a América do Norte, central e do Sul. (2005, p. 36)

O mesmo autor apresenta dez razões por que os brasileiros devem aprender espanhol. Elas são: língua mundial, língua oficial de muitos países, importância internacional, muito popular como segunda língua, o Mercosul, língua dos nossos vizinhos, turismo, importância nos EUA, o português e o espanhol são línguas irmãs e, por último, beleza e romance.

No tangente à última razão apresentada pelo professor Sedycias, é interessante observar que realmente há um imaginário de que a língua espanhola possui algo de sensual e belo. Isso também ocorre com outras línguas como o italiano e o francês, mas o fato é que esse olhar no tocante ao espanhol sempre esteve bastante vivo aqui no Brasil e, quiçá, em outras partes do mundo. Nos Estados unidos, por exemplo, algumas produções cinematográficas, muitas vezes, recorrem à fala hispânica quando querem transmitir algum tipo de sensualidade. E isso não acontece só no cinema, mas também na música e em outros tipos de arte.

Sedycias pontua o seguinte sobre o imaginário de beleza da língua espanhola:

Embora (ainda) não haja provas concretas, todos sabem que o espanhol faz bem à alma e ao coração, principalmente daqueles que estão apaixonados. O espanhol é uma das línguas mais bonitas, melodiosas e românticas que o mundo já teve a felicidade de ouvir. Além de suas óbvias qualidades intrínsecas, temos à nossa disposição em espanhol, uma vasta e maravilhosa literatura – as obras do siglo de oro, por exemplo – sobre os assuntos mais variados, profundos e refinados do sentimento humano. Do lado de cá do Atlântico, temos os inesquecíveis boleros cubanos e mexicanos que nos fazem



sonhar com um tempo mais romântico e bonito... Que outra língua, senão o espanhol, poderia dizer "eu te amo" desta forma?: "Mujer, si puedes tu com Dios hablar, pregúntale si yo alguna vez te he dejado de adorar". (2005, p. 44)

Outro ponto importante é a relevância que o espanhol assume nos Estados Unidos. Veja-se o que Sedycias:

Nos Estados Unidos, o maior mercado do mundo, aproximadamente 13% da população fala espanhol como primeira língua. Esse grande número de falantes de espanhol representa um gigantesco mercado de consumidores, com um poder aquisitivo de mais de 220 bilhões de dólares, algo de que as grandes companhias de marketing dos Estados unidos já se deram conta há algum tempo. Isso explica o fato de vermos regularmente na mídia norte-americana comerciais direcionados especificamente a esse segmento da população. Se os homens e mulheres de negócios brasileiros quiserem participar desse enorme mercado, fazendo circular nele produtos oriundos do Brasil, terão não somente que ter algum conhecimento de inglês, mas também um bom domínio de espanhol. (2005, p. 42)

# Outra colocação importante é feita por Celada:

Simultaneamente e cada vez mais, a nova relação do brasileiro com o espanhol supõe, de acordo com o que pensamos, o reconhecimento de que essa língua guarda a capacidade de servir de suporte de um saber, de que esse saber deve ser a ela atribuído e de que, consequentemente, é necessário submeter-se a seu aprendizado. No entanto, tal relação se vincula a outro importante fator, também ligado ao atual processo de globalização, mas não necessariamente restrito ao âmbito do Tratado do MERCOSUL. (2002, p. 95)

# A importância do turismo e qualificação de profissionais em língua espanhola para a cidade do Salvador-Bahia

A formação em uma língua estrangeira contribuirá para outro olhar sobre a maneira como se recebe o turista na cidade, já que o turismo é uma das molas propulsoras para o progresso local. Há toda uma indústria do turismo; do Carnaval às festas religiosas, Salvador atrai gente de várias nacionalidades e gostos, e, dentre eles, estão os de fala hispânica.

Devido ao Mercosul, não só argentinos visitam o Brasil, mas, também, uruguaios, paraguaios e até pessoas de outros países da América Latina que não pertencem a esse bloco econômico. Daí a necessidade e funcionalidade de um Centro Virtual voltado ao público que não reúne condições pecuniárias para estudar a língua em escolas privadas. Será algo inovador, eficiente e democrático.



O ensino do espanhol em Salvador desponta como uma política governamental inclusiva e, dessa forma, contribuirá para a diminuição dos índices de criminalidade por conta da inserção de muitos jovens no mercado de trabalho, além de outros indicadores negativos que recaem sobre a cidade. Vale dizer que essa é só uma das alternativas dentre muitas, entretanto, aqui, dar-se-á atenção apenas ao ensino/aprendizagem do espanhol enquanto projeto de política pública.

Sobre a importância de uma mão de obra qualificada e que saiba falar outros idiomas, como o espanhol, veja-se o que diz o professor Sedycias:

Com respeito à indústria do turismo, não devemos esquecer que a mesma representa uma via de mão dupla. Da mesma forma que o conhecimento de espanhol enriquecerá a experiência de um brasileiro em um país de língua espanhola, o oposto também é verdade. No Brasil, poderemos recepcionar com mais eficiência, urbanidade e calor humano os visitantes espanhóis e hispano-americanos se pudermos nos comunicar em sua língua. Além disso, como qualquer aluno de primeiro ano de administração de empresas pode explicar, se um usuário de um produto ou serviço for bem tratado e tiver uma experiência positiva, no futuro ele provavelmente regressará como usuário e comprador: cliente satisfeito sempre volta. Isso ajudará a constituir e conservar o que se conhece no mundo dos negócios como uma "base de clientela fiel" (repeat business, a faithful client base), componente essencial para o estabelecimento e manutenção de uma operação comercial de êxito. (2005, p. 40-41)

A criação de um Centro de Língua e Cultura Hispano-Americana desponta como a possibilidade de democratização e difusão desse idioma tão importante. Esse será crucial para a inserção de muitos jovens no mercado de trabalho, numa cidade tão castigada pelo desemprego.

Outro elemento que justifica a criação de um Centro Virtual de ensino de espanhol para alunos da rede pública de Salvador é a Copa do Mundo de 2014, pois esse evento esportivo, tão importante para o mundo inteiro, será realizado no Brasil e Salvador foi uma das cidades escolhidas para sediar jogos.

Dentre os benefícios, pode-se citar a questão da visibilidade, pois se sabe que, durante os jogos da Copa, a imprensa de vários países do mundo se instala no país sede dos jogos e, por isso, explica-se a importância que adquire o evento no plano local.

Considerando que o Brasil possui um déficit enorme no tocante à mão de obra qualificada em todos os setores produtivos e que muito precisa ser feito no país, um olhar mais comprometido para o ensino de línguas, urge como uma das soluções. Deve ser dada uma atenção especial à formação de profissionais em inglês e em espanhol, já que essas são as duas línguas mais importantes no mundo hodierno.

Embora outros elementos possam ser apresentados com fins de justificativa para a implantação de um centro virtual de ensino e aprendizagem de espanhol em Salvador, os mostrados até aqui parecem suficientes para a consubstanciação do projeto de lei.



# Possíveis contribuições de um centro virtual de ensino de língua espanhola

Todo projeto, em qualquer área que seja, exige uma reflexão sobre sua importância para a localidade/público/clientela à qual se destina. Dessa forma, ao pensar um Projeto de Lei, com vistas à criação de um Centro Virtual de Ensino de Língua e Cultura Hispano-Americana, foi necessário pensar e refletir sobre a importância do ensino de espanhol para a comunidade soteropolitana.

O objetivo principal para a consecução do Projeto sempre foi o aluno carente da escola pública. Foi pensando nesse público que todas as ideias foram nascendo.

Da reflexão concernente ao papel do turismo para a cidade, é que surge a preocupação com a qualificação da mão de obra envolvida nessa atividade. Nesse sentido, entra a questão da democratização do ensino desta que é uma das mais belas filhas do Latim Vulgar, a língua espanhola. Com a implantação de uma escola virtual e municipal, vários jovens teriam a oportunidade de aprender uma língua estrangeira tão importante como o espanhol e, assim, ter a chance de poder trabalhar e sonhar com uma vida mais justa e com perspectivas.

Além dos motivos apresentados até aqui, outros elementos que justificam a criação de um Centro Virtual de ensino de espanhol, são os seguintes:

- i) o papel do espanhol em terras brasileiras;
- ii) o Mercosul e relações comerciais do Brasil com a Espanha;
- iii) o espanhol como uma língua de prestígio, ou melhor, como oficial de alguns órgãos internacionais como a ONU;
- iv) o espanhol é a língua de quase todos os países que fazem fronteira com o Brasil;
- v) a necessidade de comunicação com os países vizinhos;
- vi) o boom do ensino do espanhol no Brasil, haja vista a obrigatoriedade do ensino deste idioma com a Lei nº 11161/2005;
- vii) a localização e importância da capital baiana para o Brasil;
- viii) o turismo como um dos eixos de desenvolvimento para a cidade do Salvador;
- ix) o espanhol como uma oportunidade de inserção de jovens no mercado de trabalho em Salvador;
- x) o direito à pluralidade linguística, entre outros.

Além dos elementos elencados acima, nos PCNº tem-se que a inclusão de uma área qualquer do conhecimento no currículo escolar passa por uma questão mais importante – o seu significado para a sociedade e comunidade escolar.

No tangente ao ensino de línguas estrangeiras, especificamente, para os Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, os PCN estabelecem que é fundamental que o ensino de línguas estrangeiras seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de língua estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função das especificidades de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar (BRASIL, 1998). Isso porque, conforme observa Ramos (2009, p. 19), "Ensino é o mesmo que educação escolar, e tal como a educação, o ensino é determinado socialmente".

Ainda concernente aos PCN, pode-se citar a questão dos temas transversais. Com esses, entra em cena a possibilidade de um ensino com base na interdisciplinaridade; através de temáticas e

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).



problemáticas como o meio ambiente e orientação sexual, o professor não se prenderá ao ensino da língua nela e por ela mesma, mas em torno de problemas cruciais à comunidade escolar. Nesse sentido, os temas transversais contribuirão para a concretização de um dos maiores objetivos para o Ensino Fundamental, que, segundo a LDB, será a formação do aluno cidadão; valendo lembrar que este não será somente um dos pilares do Ensino Fundamental, mas, também, do Ensino Médio no Brasil.

Destarte, diante dos temas transversais, a aprendizagem de língua estrangeira sairá do campo da imanência para o do inter e multiculturalidade e o Centro Virtual se pautará num ensino que não tenha como foco apenas a estrutura, mas todos os aspectos que fazem parte de determinada língua.

A partir de um espaço de ensino que esteja pautado não somente nas estruturas da línguameta, mas que também seja um ambiente de trocas culturais, o corpo discente terá um novo olhar sobre o que é a identidade latino-americana e a importância da integração entre os povos deste continente tão sofrido e tão rico ao mesmo tempo.

Assim, todos os processos de ensino/aprendizagem terão como práxis a língua e a cultura; que jamais devem ser vistas de modo dissociado. Com isto, será possível a formação de um profissional com uma visão intercultural.

Um ensino com uma mirada interdisciplinar e intercultural propiciará aos discentes a capacidade do respeito às diferenças culturais de outros povos e, principalmente, a consciência de que pela proximidade do espanhol com o português, ou seja, de uma origem comum, pelo menos no tronco linguístico, há vários pontos em comum entre brasileiros, argentinos, colombianos, ou seja, entre quase todos os países e povos da América Latina.

Já em relação à EAD, que será o meio pelo qual o ensino será feito, o Centro Virtual não poderia ter surgido em momento mais oportuno. Essa modalidade de ensino já é vista sem tanto preconceito pela sociedade brasileira e, dessa forma, o Centro Virtual pode tornar-se uma referência e contribuir ainda mais para a sua propagação.

A EAD cumpre uma função democrática, tanto no ensino/aprendizagem de espanhol como em outras áreas do conhecimento. Com a EAD o ensino superior chegou a cidades longínquas, algo antes inimaginável. Outro dado importante é que o ensino a distância vem contribuindo para a formação de professores, tornando-se particularmente necessário no caso do espanhol, tendo em vista que esse campo do saber possui um déficit muito grande de profissionais.

O uso da tecnologia como a internet surge como algo eficaz e os professores e escolas precisarão acompanhar essas mudanças. Já não se pode mais pensar a sala de aula como sendo um ambiente fechado, pois o ensino deve ultrapassar as paredes da sala de aula convencional e a EAD surge superando, inclusive, esse modelo.

## Considerações finais

Este trabalho desponta como reflexão em torno das prováveis contribuições que um Centro Virtual de Ensino de Espanhol traria para a cidade de Salvador.

A criação do projeto de lei como plano de ação não foi apresentado ao Poder Legislativo Municipal de Salvador, haja vista que funcionou tão somente como mecanismo criativo para conclusão do curso de especialização, no entanto, mesmo sendo fictício, é um documento-reflexão



para a prática pedagógica em espanhol na modalidade de ensino a distância, contribuindo, desta forma, para a ampliação da arte do conhecimento no que concerne ao ensino do espanhol.

Um projeto como esse, colocado em prática, propiciaria a formação de muitos jovens que, muitas vezes, por uma questão econômica, não conseguem estudar outro idioma. Enfim, o plano de intervenção, a partir de um projeto de lei, surge como uma perspectiva inclusiva e social e, com isso, cumpre um dos papéis da aprendizagem de língua sob o olhar inter e multicultural, propiciando o encontro entre povos e culturas.

#### Referências

AMENDOLARA, Marcelo Mario. Estudo da gramática da língua espanhola utilizando a educação a distância (EAD). **Revista Letra Magna**, a. 4, n. 8, jan-jul. 2008. Disponível em: <a href="http://www.letramagna.com/estudoespanho\_ead.pdf">http://www.letramagna.com/estudoespanho\_ead.pdf</a>>. Acesso em: 14 set. 2010.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf">http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf</a>>. Acesso em: 10 set. 2010.

\_\_\_\_. Lei nº. 11.161, de 8 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Diário Oficial [da] República Federativa do BRASIL, Brasília, DF, 8 de ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELADA, Maria Teresa. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 277f. Tese (Doutorado em Linguística) - Curso de Doutorado em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, APLIESP, São Paulo, v. 4, p. 13-24, 1999.

RAMOS, Zaíra Leite. Conhecimentos Pedagógicos. Brasília: Vestcon, 2009.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS, 3, 2004, Florianópolis. Disponível em: <a href="http://www.docstoc.com/docs/40457501/A-lngua-espanhola-no-ensino-superior-em-So-Paulo">http://www.docstoc.com/docs/40457501/A-lngua-espanhola-no-ensino-superior-em-So-Paulo</a>. Acesso: 3 fev.de 2013.

SALVADOR, Alzenaide C. O; SANTOS, Luana Vital dos. **O ensino de espanhol na educação básica brasileira**: uma retrospectiva histórica. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20EDUCACA">http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20EDUCACA</a>





O%20BASICA%20BRASILEIRA%20UMA%20RETROSPECTIVA%20HISTORICA.pdf>. Acesso em: 16 set. 2010.

SEDYCIAS, João (org). O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005.

VIDAL, Elisabete. Ensino à Distância vs Ensino tradicional. 2002. 76f. Monografia (Graduação em Informática de Gestão) - Curso de Informática de Gestão, Universidade Fernando Pessoa, Porto (Portugal), 2002. Disponível em: <a href="http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal\_mono.pdf">http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal\_mono.pdf</a>. Acesso em: 14 set. 2010.

# **Apêndice**

# PROJETO DE LEI Nº 01, 10 DE SETEMBRO DE 2010

Institui o Centro Virtual de Ensino/Aprendizagem de Língua e Cultura Hispano-Americana, para discentes da rede pública de ensino da cidade de Salvador-Bahia sem condições pecuniárias de pagar um curso, com polos de apoio presencial conectados à Rede Mundial de Computadores e equipados, cada, com laboratório de fonética/fonologia; propiciando, desta forma, ao aluno, a identificação, assimilação e produção da fonética da língua meta, no caso, o espanhol, e dá outras providências.

# TÍTULO ÚNICO Do Centro Virtual de Língua e Cultura Hispano-Americana

# CAPÍTULO I Das Disposições Preliminares e dos Objetivos

- Art. 1º Fica criado o Centro Virtual de Língua e Cultura Hispano-Americana da cidade de Salvador.
- Art. 2° Visa ao ensino/aprendizagem da língua espanhola, suas respectivas literaturas/culturas e terá os objetivos primordiais, a saber:
- I Democratização do ensino do espanhol na cidade de Salvador-Bahia;
- II Possibilitar que estudantes carentes ingressem no mercado de trabalho através da aprendizagem do espanhol como língua estrangeira.





# CAPÍTULO II Dos Beneficiários

- Art. 3º O Centro Virtual de Língua e Cultura Hispano-Americana atenderá, prioritariamente, aos discentes da rede pública do município sem condições financeiras de custear os estudos do idioma em escolas/centros particulares.
- I A seleção será feita segundo critérios sociais;
- II Serão considerados carentes aqueles estudantes com renda familiar mínima de até 2 (dois) salários mínimos.

# CAPÍTULO III

# Da estrutura e todos os procedimentos do Centro Virtual

- Art. 4° O Centro Virtual terá como estrutura o Ambiente Virtual de Aprendizagem e Polos de Apoio Presencial, distribuídos por 12 bairros/distritos da cidade.
- Art. 5° Os doze Polos de Apoio Presencial serão equipados, cada, com micro-computadores de última geração conectados à Rede Mundial de computadores, para os encontros mensais e estudos/orientações, durante todos os dias da semana.
- I Polo de Apoio Pedagógico: Subúrbio Ferroviário;
- II Polo de Apoio Pedagógico: São Caetano / Valéria;
- III Polo de Apoio Pedagógico: Pau da Lima;
- IV Polo de Apoio Pedagógico: Liberdade;
- V Polo de Apoio Pedagógico: São Cristóvão / Itapuã;
- VI Polo de Apoio Pedagógico: Itapagipe;
- VII Polo de Apoio Pedagógico: Centro Histórico;
- VIII Polo de Apoio Pedagógico: Cajazeiras;
- IX Polo de Apoio Pedagógico: Cabula / Beiru;
- X Polo de Apoio Pedagógico: Brotas;
- XI Polo de Apoio Pedagógico: Boca do Rio;
- XII Polo de Apoio Pedagógico: Barra / Rio Vermelho.

# Seção I Das Inscrições

- Art. 6° As inscrições no curso serão feitas sempre nos meses de janeiro/fevereiro, para o primeiro semestre e junho/julho, para o segundo semestre de cada ano.
- I Não será cobrada nenhuma taxa de matrícula;
- II Não serão cobradas mensalidades.

# Seção II

De como serão ministradas as aulas





- Art. 7° As aulas serão ministradas, em sua maioria, no AVA (Plataforma Virtual de Aprendizagem), no entanto, também haverá encontros/aulas presenciais de caráter obrigatório.
- Art. 8° Haverá quatro encontros presenciais por mês, mas, extraordinariamente, dependendo da necessidade e importância, haverá um quinto e/ou sexto encontros.

# Seção III Das avaliações

- Art. 9º As avaliações serão qualitativas e quantitativas, com predominância para as qualitativas.
- Art. 10 Serão feitas três avaliações: duas avaliações na plataforma virtual de aprendizagem e uma avaliação presencial.
- I A primeira nota será atribuída aos fóruns, com peso 2,5;
- II A segunda avaliação será a prova eletrônica, com peso 2,5;
- III A terceira avaliação será a presencial, com peso 5,0.

# Seção IV Da didática

- Art. 11 O Centro Virtual prezará pela excelência no ensino da língua espanhola.
- Art. 12 Toda a aprendizagem terá como pilar os aspectos, a saber: reconhecimento, assimilação e produção da fonética e fonologia, outros planos sistêmicos como a morfologia e a sintaxe, além da semântica e organização textual. No entanto, vale externar que todo o processo de ensino/aprendizagem será feito a partir de uma abordagem comunicativa e intercultural, levando-se em conta os aspectos culturais dos países hispano-americanos. Destarte, não será dada importância tão somente à estrutura linguística, mas, como já mencionado, haverá uma ponte dialógica entre aspectos culturais como literatura, crenças, mitos, costumes e o ensino das estruturas da língua meta.
- Art. 13 Todo o material didático-pedagógico será elaborado por especialistas e conhecedores da língua espanhola, suas literaturas e culturas.

# Seção V Dos professores e tutores

- Art. 14 Cada disciplina terá um professor que elaborará/estruturará todo o material a ser ensinado.
- Art. 15 Professores, tutores virtuais e tutores presenciais deverão ter licenciatura plena em Letras, com habilitação em espanhol e/ou vernáculas com espanhol.
- Art. 16 Haverá um tutor virtual para cada disciplina e um tutor presencial para cada Polo de Apoio Presencial.
- I O tutor virtual será intermediador na construção dos saberes;
- II O tutor presencial fará o acompanhamento e orientação dos alunos no tangente ao uso da tecnologia e todo o apoio pedagógico necessário, mas, este profissional jamais ministrará aula, pois o ato de dar aulas será sempre função do professor ou tutor à distância.

#### Seção VI





#### Dos deveres e direitos dos discentes

- Art. 17 O discente terá direito a todo o material didático impresso e online de forma gratuita.
- Art. 18 O discente deverá ser tratado com urbanidade e respeito por todo o corpo de funcionários tanto no ambiente virtual de aprendizagem como no polo de apoio presencial.
- Art. 19 O discente deverá cumprir a todas as atividades propostas e avaliações virtuais e presenciais.
- I O não cumprimento na data estipulada, das atividades e avaliações, acarretará na reprovação na disciplina;
- II A reprovação na mesma disciplina, por três vezes seguidas, implicará no desligamento do aluno;
- III A inassiduidade à plataforma virtual de aprendizagem por trinta dias seguidos, sem justificativa, configurará abandono de curso;
- Art. 20 O discente deverá tratar com respeito e urbanidade a todos os funcionários e professores.

# CAPÍTULO IV Dos convênios e cooperações

Art. 21 – O Centro Virtual de Língua e Cultura Hispano-Americana, através da Secretaria Municipal de Educação do Município, buscará o apoio e intercâmbio com escolas privadas do município de Salvador, do estado da Bahia, de todo Brasil e de países hispano-americanos.

# CAPÍTULO V Do Custeio

- Art. 22 Serão fontes para o plano de custeio do Centro Virtual de Língua e Cultura Hispano-Americana do município do Salvador:
- I Tributos pagos pelas escolas e centro privados de língua estrangeira do Município;
- II Redistribuição das verbas destinadas à educação do município;
- III Doações, subvenções e legados;
- IV Receitas decorrentes de aplicações financeiras e receitas patrimoniais;
- V Demais dotações previstas no orçamento municipal.

# CAPÍTULO VI Das disposições finais

Art. 23 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

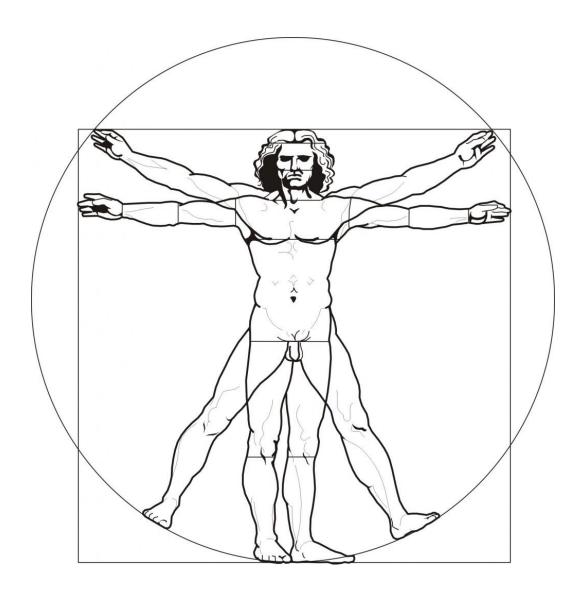
# ANEXO MAPA DOS PÓLOS DE APOIO PRESENCIAL







- I Polo de Apoio Pedagógico: Subúrbio Ferroviário (11);
- II Polo de Apoio Pedagógico: São Caetano / Valéria (03);
- III Polo de Apoio Pedagógico: Pau da Lima (10);
- IV Polo de Apoio Pedagógico: Liberdade (04);
- V Polo de Apoio Pedagógico: São Cristóvão / Itapuã (08);
- VI Polo de Apoio Pedagógico: Itapagipe (02);
- VII Polo de Apoio Pedagógico: Centro Histórico (01);
- VIII Polo de Apoio Pedagógico: Cajazeiras (12);
- IX Polo de Apoio Pedagógico: Cabula / Beiru (09);
- X Polo de Apoio Pedagógico: Brotas (05);
- XI Polo de Apoio Pedagógico: Boca do Rio (07);
- XII Polo de Apoio Pedagógico: Barra / Rio Vermelho (6).



**HUMANIDADES** 



# EDUCOMUNICAÇÃO: UMA INTER-RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Jonathas Fontes Santos\*

Resumo: Este artigo tem por objetivo abordar definições e práticas relacionadas à educomunicação, campo de intervenção social que emerge da inter-relação entre a educação e a comunicação. O trabalho baseia-se em contribuições de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE/USP), abordadas por Soares (2011); em informações disponíveis no endereço eletrônico do próprio NCE/USP (www.usp.br/nce) e em textos de autores (LAURITI, 1999; SOARES, 2000; KAPLÚN, 1999) que tem tratado sobre essa inter-relação em suas abordagens. Através deste trabalho podemos compreender a educomunicação, mesmo que com uma visão superficial, além de dispor de subsídios bibliográficos, que permitirão maior aprofundamento e domínio sobre esse campo de intervenção social.

Palavras-chave: Educomunicação; Intervenção Social; Comunicação; Educação.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo abordar las definiciones y prácticas relacionadas con la educomunicación, campo de intervención social que surge de la interacción entre la educación y la comunicación. El trabajo se basa en las aportaciones de la investigación realizada por el Núcleo de Comunicação e Educação de la Universidade de São Paulo (NCE/USP), discutido por Soares (2011), en informaciones disponibles en el sítio web del propio NCE/USP (www.usp.br/nce) y en textos de autores (LAURITI, 1999; SOARES, 2000; KAPLÚN, 1999) que ha tratado sobre esta interrelación en sus planteamientos. A través de este trabajo podemos entender la educomunicación, incluso con un punto de vista superficial, y tener subsidios bibliográficos, que permiten una mayor profundidad y dominio en este campo de la intervención social.

Palabras clave: Educomunicación; Intervención Social; Comunicación; Educación.

#### 1 Conhecendo a educomunicação

O Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), órgão da Universidade de São Paulo (USP), surgiu em 1996 através da formação de um grupo de professores com um interesse em comum, o estudo da inter-relação entre Comunicação e Educação. Sua primeira pesquisa com grande destaque foi um trabalho que envolveu especialistas de doze países da América Latina e países da Península Ibérica possuindo duas finalidades; uma delas era compreender o pensamento dos coordenadores de projetos dessa área de estudo e a outra, descrever o perfil dos profissionais com atuação nessa interrelação. Com a pesquisa, constatou-se que havia acontecido uma transformação, ou seja, a interface entre Comunicação e Educação que se configurava na conhecida forma de uma complementação mútua transformou-se numa integração, surgindo então um novo campo de intervenção social, a

<sup>\*</sup> Graduado em Tecnologia em Informática e Gestão da Informação na Universidade Tiradentes (Unit), pós-graduando no Programa de Educação Continuada Mídias na Educação da UFPE/USP-NCE.

Email: jonathasfontes@hotmail.com.





Educomunicação, que em síntese, tem por meta a construção da cidadania, baseando-se no direito à expressão e à comunicação que cada sujeito possui (NCE/USP, s.d.).

A pesquisa permitiu ao núcleo definir o campo da educomunicação como o

[...] espaço que membros da sociedade se encontram para implementar ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltado para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação. (NCE/USP, s.d.).

Em uma breve análise histórica da inter-relação, observa-se que por volta de 1980, o campo preocupou-se, internacionalmente, com a educação para a recepção dos produtos midiáticos e, após uma década, metodologias de abordagem para prática de educação à mídia difundiram-se no Brasil, possuindo um diferencial marcante em relação às experiências internacionais, ou seja, diferentes organizações defendiam a produção de comunicação de maneira democrática e participativa e não a exclusividade da "leitura de mídia" como prática da inter-relação. Foi então a partir de 1999 que o termo passou a ser corrente em textos do NCE/USP e elaborou-se um conceito fundamentado na pesquisa realizada pelo núcleo. Um ano depois a interpretação dada ao conceito obteve circulação internacional. Diante desses fatos e considerando que pesquisadores se depararam com a figura emergente de um novo profissional, identificou-se a necessidade de criar uma formação universitária que habilitasse o *educomunicador*, e esta foi concretizada pela USP em 2009, através do lançamento da licenciatura em *Educomunicação*.

Aprovada pelo Conselho Universitário, a graduação foi organizada com o intuito de oferecer ao país um novo profissional, dotado de condições para contribuir com o sistema de ensino básico nacional, no que se refere ao alcance das metas previstas. A razão de se optar pela licenciatura é que esse profissional deveria ser um professor de comunicação no âmbito do magistério e especialmente voltado a atender a demanda do ensino médio. O conselho, ao deliberar a formação, estabeleceu que esse professor também fosse preparado para a pesquisa e a consultoria, representando respectivamente, a capacidade de analisar e sistematizar experiências em *educomunicação* e a de assessorar projetos de comunicação educativa (SOARES, 2011).

Os estudos realizados pelo NCE a respeito do tema corroboraram com a consideração da *educomunicação* como um campo oferecedor de suporte teórico-metodológico que direciona agentes sociais a compreender a importância da ação comunicativa para o convívio humano, a produção do conhecimento e a elaboração e implementação de projetos colaborativos que visem mudanças sociais.

Temos dois pressupostos para a *educomunicação*, o de que a "educação só é possível enquanto 'ação comunicativa'" e que "toda comunicação – enquanto produção simbólica e intercâmbio/transmissão de sentidos – é em si, uma 'ação educativa'" (SOARES, 2011, p. 17), que se resumem na ideia de que comunicação e a educação, concomitantemente e cada uma a seu modo, exercem tanto o papel de educar como também o de comunicar, reconhecendo como princípio o direito universal à expressão garantidos tanto à mídia, quanto ao seu público.

Historicamente, educação e comunicação, quando instituídas pela racionalidade moderna, tiveram campos de atuação com demarcações, no contexto do imaginário social de maneira independente e aparentemente neutra. À educação coube administrar a transmissão do saber



indispensável ao desenvolvimento social e à comunicação difundir as informações, promover lazer popular e manter o sistema produtivo através da publicidade. E foi a partir das contribuições teórico-prática de filósofos da educação e comunicação, junto aos avanços das conquistas tecnológicas, que grupos de especialistas ativamente e organizados iniciaram o processo de aproximação entre os dois campos, processo que se tornou irreversível (SOARES, 2000).

Entre os filósofos da educação que contribuíram com o processo de aproximação, Paulo Freire destaca-se como um dos pioneiros que refletiu sobre a inter-relação no cenário latino-americano, já que em "Extensão ou Comunicação?" defendeu um agir pedagógico libertador por meio de processos comunicacionais, ou seja, a comunicação já podia ser vista como componente do processo educativo, mas não devendo ser apenas parte do "messianismo tecnológico" (SOARES, 2000).

Em relação à preocupação de não permitir que esse messianismo de fato aconteça é necessário o entendimento de que a *educomunicação* não "é sinônimo de 'Tecnologias da Educação' (TE), ou mesmo de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).", pois o importante "não é a ferramenta disponibilizada, mas o tipo de mediação que elas podem favorecer para ampliar os diálogos sociais e educativos." (SOARES, 2011, p. 18), e, conforme é descrito posteriormente, a mediação tecnológica no contexto educacional funciona apenas como uma de suas áreas de intervenção.

Nesse mesmo entendimento, Kaplún (1999) já considerava que a comunicação no contexto educacional, denominada por ele como "Comunicação Educativa", não deveria ser vista como mero instrumento midiático e tecnológico, mas como componente pedagógico e com um olhar interdisciplinar, e enquanto campo de conhecimento deveria convergir numa leitura tanto da pedagogia a partir da comunicação como numa leitura de ordem inversa.

#### 2 Elementos essenciais

Temos como elementos essenciais da epistemologia do campo a interdiscursividade e a interdisciplinaridade (SOARES, 2000). Para Lauriti (1999), a interdiscursividade funciona como um dos eixos construtores dessa área de confluência, e, devido ao campo possuir a polifonia discursiva como elemento estruturante, a autora atentou para o fato de que é preciso deixar de priorizar nas análises sobre o campo apenas as práticas de incorporação das TIC no processo educativo e buscar um maior aprofundamento teórico, motivo pelo qual justificou a elaboração de seu trabalho denominado "Comunicação e Educação: território de interdiscursividade". Numa reflexão sobre o ponto em que a epistemologia relacionada ao campo da inter-relação se encontra, nota-se a efetivação dessa busca, pois nos últimos anos foram realizados diferentes estudos sobre o tema e há importantes experiências com abordagens de práticas educomunicativas aplicadas tanto no Brasil como em outros países.

Para compreender a razão da necessidade de interdiscursividade, é necessário entender que o discurso da educação não é capaz de

[...] isoladamente posicionar-se diante do novo contexto criado pelas novas tecnologias da comunicação e da informação. Sua metanarrativa é insuficiente para ressiginificar seu discurso diante dessas novas mediações.





Assim, educador e comunicador não podem ser pensáveis como atores independentes e isolados deste novo ecossistema da comunicação educativa. (LAURITI, 1999, p. 2).

A interdiscursividade requer da educação tanto uma busca de ressignificação do estatuto epistemológico como uma re-flexibilização do discurso atual, considerando a necessidade de uma relação dialógica com a comunicação. "Trata-se de uma re-fundamentação teórico-prática e ético-política, tanto do agir pedagógico, quanto do agir comunicativo." (LAURITI, 1999, p. 2), ou seja, o discurso pedagógico deve ser revitalizado para ocorrer o exercício da interdiscursividade, através do diálogo com a comunicação.

Referindo-se a interdisciplinaridade, Garcia (1998) afirma que comunicação e educação possuem, respectivamente, a mediação e o processo como aspectos centrais, sendo que nas mediações há um caráter processual e nos processos educacionais há uma natureza mediadora, permitindo assim compreender a razão que caracteriza a interdisciplinaridade também como elemento essencial.

Dessas relações interdimensionais resultam duas sub-áreas, a de mediações comunicacionais em educação e a de processos educacionais em comunicação, em que temos "a dimensão da comunicação insinuando-se sobre a educação e a aceitação desta das funções daquela" (GARCIA, 1998, p. 10) e a da educação insinuando-se sobre a comunicação.

A partir dessa perspectiva caberia ao educador o domínio da tecnologia, a inserção dos meios nas ações curriculares, a democratização da temática cultural, o autorreconhecimento como sujeito de mediações e a capacidade de dar significado e sentido ao volume de informação. Já ao comunicador caberia pensar nos meios como processos educativos e como espaço de polifonia e pluralidade cultural, além de programar e produzir com respeito à dignidade humana e de olho na construção do bem comum.

Em síntese, o espaço público mediatizado deve-se constituir em "espaço de troca e negociações dos novos sentidos da vida que os processos comunicacionais põem em pauta e a Educação não pode ficar à margem", já os processos educativos em comunicação acontecem "pela ótica da cidadania, da construção do bem comum, da validação de um contrato social plurilateral, em que os significados da vida tenham sentido no coletivo, discutido em uma longa conversa com toda a sociedade." (GARCIA, 1998, p. 11).

# 3 Áreas de intervenção

Encontramos nas áreas de intervenção, "pontes", que segundo Soares (2011, p. 49) devem ser postas "entre os sujeitos sociais e o mundo da mídia, do terceiro setor, da escola, oferecendo um diálogo sobre determinado âmbito da acão educomunicativa.".

Soares (2000) reconheceu as seguintes áreas de intervenção social, como partes em que o campo se materializa: educação para comunicação, mediação tecnológica, gestão da comunicação no espaço educativo e reflexão epistemológica sobre essa inter-relação como fenômeno cultural emergente. Mas também destacou que elas não seriam excludentes e nem as únicas, apresentavam-se apenas como síntese, pois pareciam aglutinar as distintas ações possíveis. Em estudos mais recentes,



Soares (2011) acrescentou também como áreas a expressão comunicativa através de artes e a pedagogia da comunicação.

Essas áreas funcionam como percurso para a construção de ecossistemas comunicativos em espaços educacionais. Para Lauriti (1999), os ecossistemas devem contemplar de modo concomitante: experiências culturais heterogêneas, mediações proporcionadas pelas novas TIC e configuração do espaço educacional como um local onde o processo de aprendizagem conserva seu encanto.

A educação para a comunicação constitui-se na compreensão do fenômeno da comunicação, podendo acontecer tanto em nível interpessoal e grupal, como em nível organizacional e massivo. Encontramos reflexões em torno da relação entre os produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens, além de formações no campo pedagógico de receptores autônomos e críticos em consequência dos meios. Há também projetos que através de suas ações permitem a apropriação dos meios e das linguagens da comunicação.

O foco da expressão comunicativa através das artes é o potencial criativo e emancipador das distintas formas de manifestações artísticas, que possam ser realizadas numa comunidade educativa. Sempre que alguma prática desta área de intervenção atente primordialmente para o potencial comunicativo da expressão artística haverá uma aproximação entre as práticas educomunicativas e as identificadas com a Arte-Educação.

No contexto educomunicativo, as mediações tecnológicas voltam-se a procedimentos e reflexões relacionados à presença das TIC e suas múltiplas explorações pela comunidade educativa, garantindo formas democráticas de sua gestão. Tal mediação, enquanto ação educomunicativa, não deve estar centrada apenas na acessibilidade a recursos tecnológicos.

As TIC podem prover um espaço de vivência pedagógica com uma excelente aproximação do imaginário de crianças e adolescentes, com isso a ideia, enquanto ação educomunicativa, é proporcionar a criação de projetos que pretendam abordar o uso social das inovações tecnológicas, desconsiderando para isto ações que tenham como preocupação principal apenas o manejo de aparelhos tecnológicos. Essa mediação ganha espaço quando a apropriação de recursos técnicos acontece de forma solidária e democrática.

A pedagogia da comunicação como área de intervenção volta-se ao cotidiano da didática e busca multiplicar as ações em que professores e alunos trabalham juntos, optando-se, sempre que conveniente, pela pedagogia de projetos na elaboração das ações.

A gestão da comunicação é responsável pelo planejamento e execução de planos, programas e projetos que criam ecossistemas comunicacionais e também pela abordagem de processos e procedimentos das demais áreas, com intuito de definir indicadores de avaliação para os ecossistemas. Ela requer a presença de um sujeito capaz de incentivar os educadores no exercício em termos de escolhas de opções de áreas de intervenção e de suprir necessidades do ambiente em relação a espaços de convivência e tecnologias necessárias.

O ecossistema comunicacional pode ser criado em ambiente familiar, na comunidade educativa ou numa emissora de rádio, e cada indivíduo ou instituição pode atuar em distintos ecossistemas, ou seja, o pertencimento pode ocorrer de modo simultâneo. Seu conceito designa "a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional." (SOARES, 2000, p. 22).



Esse fenômeno cultural emergente, compreendido a partir da inter-relação entre educação e comunicação, também precisa que experiências e estudos sejam sistematizados, de modo coerente, no que diz respeito à relação entre teoria e prática. E será justamente a área de reflexão epistemológica que garantirá essa sistematização, dando unicidade às suas práticas e, consequentemente, proporcionando seu reconhecimento, evolução e legitimação.

#### 4 Considerações finais

A Educomunicação é um campo que traz consigo novas posturas teóricas e práticas, além de abrir caminho para uma educação cidadã emancipatória. Novos conceitos são elaborados para a interrelação e também surgem novas necessidades, a exemplo da figura do educomunicador, profissional com diferentes características, típicas de professor, comunicador, pesquisador e consultor.

O perfil do novo profissional passa a ser objetivo de formação da licenciatura em Educomunicação oferecida pela USP, mas também da especialização *lato sensu* em Educomunicação disponibilizada pelo Departamento de Comunicação e Artes¹ da mesma instituição para aqueles profissionais que buscam apenas especializar-se na área; quando já possuem uma formação acadêmica, o referido departamento possui outros cursos de aperfeiçoamento e extensão tanto presenciais como à distância.

Esse campo, constituído pela inter-relação entre as duas áreas, não é algo novo, mas apenas a constatação de uma integração existente entre educação e comunicação, que passa a ser reconhecida como área de intervenção social capaz de contribuir com a construção da cidadania através do direito à expressão e à comunicação.

Percebe-se que o campo já era tema estudado por autores como Paulo Freire e Mário Kaplún; aquele, defendia uma mediação pelos processos comunicacionais numa pedagogia libertadora; e este considerava a comunicação no contexto educacional denominando-a de "Comunicação Educativa".

Em pesquisas referenciadas por Soares (2011), há a constatação de pontos como a incapacidade do ensino em atrair o interesse dos jovens pelo aprendizado e o alto percentual de jovens que deixam a escola por desinteresse. Mas as mesmas pesquisas constatam que práticas educomunicativas realizadas por ONGs em diferentes regiões do Brasil têm atraído cada vez mais jovens a envolverem-se com suas ações, ou seja, a *educomunicação* permite despertar maior interesse desse segmento pelo ensino, principalmente devido à "atitude reflexiva e crítica" que as práticas educomunicativas demonstram possuir "diante da sociedade de massa guiada pela ideologia do consumo". (SOARES, 2011, p. 29).

Os jovens devem ser instigados a pensar, expor suas opiniões, conhecer como os meios de comunicação agem e a envolver-se com processos de produções midiáticas, para se abrirem a compreender criticamente a realidade social e ampliar seu interesse em participar da construção de uma sociedade mais justa. Ações como essas os levam a escolher a opção democrática da vida em sociedade, graças à participação, pois ela permite maior conhecimento e interesse pela comunidade onde vivem, além de desenvolver a capacidade de inspirarem ações coletivas de educomunicação (SOARES, 2011).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> É possível encontrar mais informações sobre o departamento e suas contribuições para a Educomunicação através do endereco: <a href="http://www.cca.eca.usp.br/">http://www.cca.eca.usp.br/</a>>.



-



Há um consenso entre documentos internacionais a respeito da necessidade de priorizar o estabelecimento de canais de comunicação entre jovens, a fim de permitir que sejam ouvidos, que tenham participação e que desenvolvam papéis de liderança através de informações que lhes sejam proporcionadas. Essa participação irá refletir-se num ganho de autonomia, autoconfiança e autodeterminação, já que o jovem tem em suas possibilidades de expressão e de comunicação um caminho para a conquista da autonomia (SOARES, 2011).

Reflexões com objetivo de buscar aprofundamento teórico e prático sobre a inter-relação podem ser construídas através de estudos, a exemplo de Citelli e Costa (2011) e Citelli (2012), que fazem parte da Coleção Educomunicação da Editora Paulinas, além dos textos já mencionados ao longo deste trabalho.

Muitos textos também podem ser encontrados no endereço eletrônico do NCE/USP e na Revista "Comunicação e Educação" do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP², que, sem dúvida, permitirão um maior aprofundamento em assuntos relacionados à inter-relação abordada.

Há também a Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP), existente desde 2004, que reúne diferentes organizações, um centro de pesquisa e dois colaboradores com vasta experiência em educomunicação. No endereço eletrônico da rede<sup>3</sup> é possível encontrar sugestões de sites e portais com informações sobre mudanças no âmbito da educação; garantia de direitos e comunicação social no Brasil e no mundo; lista das organizações que constituem a rede junto a seus respectivos sites; histórico e outros conteúdos com relevância para quem busca por informações sobre o campo e tenha interesse em saber mais sobre a rede.

## Referências

CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CITELLI, Adílson, (org.). Educomunicação: Imagens do professor na mídia. São Paulo: Paulinas, 2012.

GARCIA, Edson Gabriel. **Comunicação e educação: campos e relações interdisciplinares**. NCE/USP, 1998. Disponível em: <a href="http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/21.pdf">http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/21.pdf</a>>. Acesso em: 25 set. 2012.

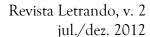
KAPLUN, Mário. Processos educativos e canais de comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 5, n. 14, p. 68-75, jan./abr. 1999. Disponível em: <a href="http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4417/4139">http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4417/4139</a>. Acesso em: 25 set. 2012.

LAURITI, Nádia C. Comunicação e educação: território de interdiscursividade. NCE/USP, 1999. Disponível em: <a href="http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/142.pdf">http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/142.pdf</a>>. Acesso em: 25 set. 2012.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Rede CEP: <a href="http://www.redecep.org.br">http://www.redecep.org.br</a>.



<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Disponível em: <a href="http://www.revistas.usp.br/comueduc/">http://www.revistas.usp.br/comueduc/</a>>.





SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma o ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24. Disponível em: <a href="http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4147/3888">http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4147/3888</a>. Acesso em: 25 set. 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Núcleo de Comunicação e Educação. **História**. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.usp.br/nce/?wcp=/onucleo/texto,3,6,7">http://www.usp.br/nce/?wcp=/onucleo/texto,3,6,7</a>. Acesso em: 25 set. 2012.



# O FUTEBOL NA BELLE ÉPOQUE FRANCESA: entre a resistência, a apropriação e a mundialização

Cristian Cláudio Quinteiro Macedo\*\*

**Resumo:** Na segunda metade do século XIX, o futebol era praticado por britânicos, em vários países onde guardavam interesses comerciais. Todavia, o processo de regramento e mundialização do esporte foi efetivamente realizado por iniciativa de franceses que acreditavam em seu papel civilizador. Após sofrer resistência, na França, por alguns setores conservadores, o futebol foi apropriado, chegando-se a defender uma possível origem normanda do jogo. No entanto, a visão que se consolida é a que acredita no esporte como algo próprio do humano, logo universal. Assim, na *Bélle Epoque* francesa, instituições francófonas são criadas para regular e mundializar o esporte, iniciando uma nova etapa do que Norbert Elias tratou, principalmente em âmbito inglês, como processo civilizador.

Palavras chave: Esporte, Futebol; Processo Civilizador; Mundialização.

Resumen: En la segunda mitad del siglo XIX, el fútbol era practicado por los británicos en varios países donde tenían intereses comerciales. Sin embargo, el proceso de mundialización del deporte y regramento fue lanzada en realidad por iniciativa de los franceses que creen en su papel civilizador. Después de sufrir la resistencia en Francia por parte de algunos sectores conservadores, el fútbol fue aceptado, incluso para un posible origen normando del juego. Luego, la visión que se consolida es que el deporte es humano así siendo universal. Por consiguiente, en la *Bélle Epoque* francesa, las instituciones francófonas llegan para regular y mundializar el deporte, empezando una nueva etapa de lo que Norbert Elias dice, principalmente en el contexto Inglés como un proceso civilizador.

Palabras clave: Deportes; Fútbol; Proceso Civilizador; Mundialización.

# 1 Introdução

Na 3ª República, constituída após a queda de Napoleão III (1870), a França passa a viver um período de intensos avanços econômicos, científicos e culturais conhecido na história como Belle Époque. Terminado o período de 18 anos de um governo próspero, mas dirigido por mãos de ferro pelo sobrinho do corso, a democracia retorna ao território francês. É nesse contexto de progresso, democracia e liberdade que o futebol ganha espaço no país, avançando não somente nas cidades de presença inglesa, mas também entre os jovens dos clubes, escolas e liceus. O sucesso, em solo francês, de um esporte eminentemente inglês evidentemente traria reações diversas. O presente artigo apresenta duas: a resistência e a apropriação. O caso de resistência ocorre em 1891 quando, em um

<sup>\*\*</sup> Graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: cristian.macedo@ufrgs.br.



<sup>\*</sup> O presente artigo foi possível graças à orientação do Professor Dr. Cesar Augusto Barcellos Guazzelli, responsável pelo projeto de pesquisa "Futebol: História Social e Identidades" e pela cadeira de História Social do Futebol, criada por ele, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



dos mais tradicionais jornais franceses o *Journal des Débats*, é publicado um artigo que apresenta uma lista de "vítimas do futebol". O caso de apropriação ocorre dez anos depois, em um contexto de sucesso sem volta do futebol: um livro é publicado defendendo a origem francesa medieval desse esporte.

Para melhor contextualizar e compreender esses dois casos, serão apresentados alguns dados históricos do futebol francês, bem como alguns pontos das reflexões de Norbert Elias (1992 e 1993) no que diz respeito ao processo civilizador em que o futebol está inserido e também de Hilário Franco Júnior (2007), quanto ao espírito de regramento presente nesse processo.

É a partir da proposta de Elias (1992) sobre o processo civilizador que se percebe um caminho de sofisticação e de contenção da violência nos esportes. Mais afeito ao espírito democrático, esse caminho tem suas origens na Inglaterra, e parece ter seu ápice na França da *Belle Époque*, principalmente pela criação, em 1904, daquele que seria seu órgão maior: a *FIFA* (*Fédération Internationale de Football Association*).

# 2 O processo civilizador e o futebol

Ao publicar O *Processo Civilizador*, que é considerada por muitos sua obra máxima, Norbert Elias vai buscar na história europeia, principalmente em suas raízes medievais, elementos para entender as mudanças nos padrões de comportamento da sociedade que a levaram ao atual patamar do que entendemos como civilidade. Analisando tanto as dimensões sociais do poder regulador quanto da internalização por parte dos indivíduos de noções de autocontrole, Elias defende uma relação entre a formação do Estado, e seu controle sobre as elites guerreiras, e as mudanças nos códigos de sensibilidade e de conduta, isto é, a relação entre um aparato governamental sofisticado e as transformações na maneira de sensibilizar-se com as coisas do outro e do mundo, bem como a gênese de um comportamento cada vez menos violento em relação aos demais.

Para Elias (1993), o controle social passa a ser, como decorrência de mudanças culturais, presente no indivíduo em forma de autocontrole. Além disso, importantes mudanças sociais ocorrem como, por exemplo, a transformação de guerreiros em cortesãos, o que produz um abrandamento nas relações, uma racionalização da consciência e o aflorar das noções de "vergonha", "repugnância" e "embaraço". Com o advento da burguesia o processo civilizador ganha um novo impulso, pois é esta classe que acaba buscando universalizar seus padrões de sensibilidade e conduta, lançando mão de termos como "liberdade" e "felicidade". Na medida em que ganhavam mais poder e autoconfiança, os burgueses contrastavam seus valores com os dos cortesãos: o trabalho se opunha à indolência, a "natureza" à etiqueta, o cultivo da cultura e da moral às boas maneiras.

Ao tratar do esporte, sob o ângulo do processo civilizador, Elias (1992) se debruça sobre a história inglesa, quando ocorre o processo que ele chama de "desportivização dos passatempos" e uma posterior exportação de muitos destes esportes. Até chegar ao século XVIII, onde aparecem torneios esportivos com regras bem estabelecidas, entre a aristocracia e a *gentry*, o autor apresenta um histórico que demarca a relação entre o desenvolvimento dos esportes e o das estruturas de poder inglesas.

Disputas físicas não violentas se desenvolvem em um processo de apaziguamento social inglês. As principais forças que buscavam o poder, que comumente resolviam suas questões usando de violência, passaram a usar meios não violentos, abaixo de regras convencionadas e fiscalizadas por



elas. Após o ciclo de violência iniciado em 1641, com a execução de Carlos I pelos puritanos, a sociedade inglesa passa pelo desenvolvimento de uma lógica de convivência e de disputa pelo poder regrada e não violenta necessária a um sistema parlamentar. Figuras conciliadoras e diplomáticas como o Marquês Halifax e Robert Walpole, e a percepção das diferentes classes proprietárias de terras de que o momento exigia um regramento nas disputas políticas, propiciou o processo de pacificação das elites. O esporte está ligado a esse processo. Por não haver impedimentos à livre associação entre cavalheiros, a Inglaterra vê o florescimento dos *clubs*, muito importantes na regulação dos jogos esportivos.

# 2.1 A Revolução Industrial, o futebol e a fixação de regras

Se em Elias (1993) a análise é focada na relação entre o sistema parlamentar inglês e a necessária sofisticação das relações (incluindo pacificação, contenção, diplomacia e um constante e progressivo regramento) que formam um caldo cultural próprio para o nascimento do desporto, em Franco Júnior (2007) a abordagem privilegia a relação entre o capitalismo e a institucionalização. É no desenvolvimento das instituições, intensificado na Inglaterra oitocentista, que Franco Júnior estabelece a relação do seu estudo com o de Elias. A fixação de regras corresponde ao processo civilizador. Instituições "nada mais são do que regras do jogo social. Ou seja, restrições de comportamento que permitem a vida em sociedade, controlam interesses individuais em nome do bem comum" (FRANCO JR., 2007, p. 25).

Com o progresso do capitalismo, notadamente no período histórico conhecido como *Revolução Industrial*, há uma crescente demanda por "padronização, codificação e fixação em vários planos da vida inglesa. [...] Não é de se estranhar, portanto, a multiplicação de regras esportivas" (FRANCO JR., 2007, p. 26). Das tentativas de regramento universal do futebol a mais bem sucedida, e que marca o nascimento do futebol contemporâneo, é a reunião na *Freemson's Tavern*, em Londres, de representantes de *clubs* e escolas onde é criada a *Football Association*.

A regulamentação do futebol é parte integrante do processo civilizador que

[...] desde o século XVIII visava domar e dominar o corpo, submetendo-o ao poder socialmente instalado. Daí a importância dos esportes, com sua ética, suas regras, seus árbitros. À medida que eles se expandiam espacialmente e demograficamente, criavam instâncias representativas e/ou decisórias: capitão do time, presidente do clube, representante de federação, conselho disciplinar, confederação etc. (FRANCO JR., 2007, p. 28)

Com as regras unificadas, o esporte conhecido como *Football Association* ou *soccer* (sua forma abreviada), passa a ser difundido pelos cidadãos ingleses que mantinham negócios em países da rede imperial britânica. Apesar de não ter a intenção de ensinar o novo esporte aos nativos, a prática é imitada e consolidada em diversas regiões do globo.

La aceptación relativamente rápida de lós modelos ingleses em cuanto a deportes se refiere por otros países parece indicar que también em ellos existia





la necesidad de unos ejercicios físicos competitivos regulados com mayor firmeza, menos violento pero agradables y para lós que requeria uma gran capacidad de refinamiento (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 36).

Sem dúvida a França da 3ª República é um desses países que, pela rápida assimilação, necessitam dos esportes ingleses e sua vocação civilizadora.

#### 3 O início do futebol na França

O futebol na França não tem apenas um caminho de chegada. Podemos considerar três vias de acesso ao esporte inglês em terras francesas: os marinheiros nos portos, os ingleses que tinham negócios no território e que mantinham seus *clubs* e a terceira e mais significativa seria a prática inserida nas escolas.

Em 1872, em Le Havre, cidade portuária da Alta Normandia, o primeiro clube de futebol da França (e do continente) é fundado. O que se observa em nível global é que as "cidades portuárias que, a partir da exibição informal de marinheiros britânicos, tiveram contato precoce com o futebol, quase sempre antes de qualquer outra localidade em seus respectivos países" (MASCARENHAS, 2001, p. 41).

Esse contato permite o conhecimento do esporte pelas comunidades locais, todavia é com a fundação dos *clubs* que o esporte finca balizas nessas localidades.

Les premiers clubs sont créés le plus souvent par les répresentants des "colonies anglaises" installées dans les grandes capitales du continent ou dans lês grands centres d'échanges, de commerce et d'industrie, dons principalmenet lês ports (ARNAUD, 1992, p. 5).

Mesmo fora do território inglês, um *club* possui ainda critérios semelhantes aos que associavam *gentlemen* na ilha. Pierre Arnaud (1992), ao tratar das origens da prática dos esportes ingleses na França, afirma que *Le Havre Athletic Club Football Association* é fundado por ingleses estabelecidos na região. Filhos de comerciantes ou jovens promissores convocados a defender os interesses ingleses pelo mundo, os fundadores escolhem para representar o novo *club* na França as cores azul celeste e azul marinho para homenagear as instituições que há pouco frequentavam: Cambridge e Oxford. O azul celeste (somado a listras brancas) é a cor escolhida para outro clube de futebol, localizado na capital: o *Racing Club de France*. Fundado em 1882, inicialmente com a finalidade de abrigar a prática de diversos esportes ingleses (principalmente as corridas — ou *courses à pied*), o Racing Club acaba criando um time de futebol, oficializado em 1892.

Os clubs de futebol, ou clubs omnisports, como o Racing, eram voltados à juventude inglesa radicada em Paris, ou aos jovens filhos da aristocracia e da burguesia francesa. Estes jovens praticavam ginástica nos liceus, mas seus esportes preferidos tinham lugar nos clubs de caráter inglês. Percebendo essa anglomania juvenil francesa e tomando conhecimento do uso educativo do esporte em solo inglês, Pierre de Frédy, o Barão de Coubertin, mais tarde conhecido mundialmente como o pai dos Jogos Olímpicos da era moderna, inicia uma campanha nacional para difundir os esportes, inclusive o



futebol onde, segundo ele, "le perfectionnement musculaire et le développement de l'habileté des joueurs y sont sans limites" (MÜLLER, 1986, p. 137).

Para Arnaud (1992), a campanha de Coubertin tem sua primeira vitória quando, após fundar no início de 1888 o Comité pour La propagation dês exercices physiques dans l'éducation e organizar competições esportivas entre as escolas, vê o Ministério da Instrução Pública criar o Prix Bischoffsheim para promover a organização dos jogos escolares. Além disso, surge ao lado do antigo professor de ginástica a figura do "professor de jogos".

Coubertin vê nos esportes ingleses uma forma civilizada de exercícios que vai além da ginástica de cunho militar praticada por jovens franceses. Além da obediência, é preciso formar indivíduos que mantenham respeito às regras, mas que exerçam com sabedoria sua liberdade. O Barão entende que os jogos ingleses não poderiam ficar confinados à Grã-Bretanha ou praticados ao redor do mundo apenas por ingleses. O esporte inglês, incluindo o futebol, possui uma vocação universal. São os jogos esportivos capazes de realizar um avanço civilizatório e promover a paz entre as nações. Com esse espírito, em 1894, em um congresso na Sorbonne, propõe o ressurgimento dos Jogos Olímpicos (que acontecerão dois anos depois, em Atenas, na Grécia). Somente na segunda edição dos jogos, em Paris no ano de 1900, que o futebol tem seu début. Em caráter de exibição, três seleções (Grã-Bretanha, França e Bélgica) realizam um torneio no *Vélodrome de Vincennes*, próximo à Paris (MÉRILLON, 1902).

Segundo Arnaud (1992), em oposição à anglomania esportiva, a "anglofobia" logo tratou, através de seus representantes, de criar, em outubro de 1888, a Ligue Nationale de d'éducation physique e a Ligue Girondine d'éducation Physique, tentando barrar o avanço dos jogos ingleses. Não alheio a esse movimento Coubertin afirma suas convicções de que o esporte, antes de ser inglês, é fruto da humanidade:

Le patriotisme même semble lésé; certains considèrent le sport comme le produit de la civilisation anglaise, parce que c'est en Angleterre qu'il a reparu au XIXe siècle et ils s'imaginent naïvement que ce qu'ils appellent "les sports anglais" ne sauraient produire que des Anglais ou du moins des anglomanes. En réalité, il s'agit d'un principe humain, vieux comme le monde et qui est la conséquence de la cohabitation, dans l'homme, de l'esprit et du muscle. (MÜLLER, 1986, p. 557)

#### 4 Journal des Débats

O Journal des Débats é um jornal que nasceu na Revolução Francesa, noticiando as decisões da Assembleia Nacional, mantendo-se atuante ao longo de todo o século XIX, deixando de circular somente em 1944.

Seu primeiro diretor foi Louis-François Bertin<sup>1</sup>, que permaneceu a frente do jornal por quarenta anos, tendo como intervalo o período imperial. O jornal foi tido como oposicionista por

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Também conhecido como Bertin l'Aîné, foi imortalizado pelo seu retrato pintado por Ingres como a figura representativa da burguesia triunfante.





Napoleão que entregou sua direção a pessoas de sua confiança. Com a Restauração, o jornal é devolvido aos seus proprietários e a direção é restituída (NETTEMENT, 1842). Apesar de colocar-se como um jornal imparcial, desde suas origens o *Débats* possuía características conservadoras (BERTIN, 1889). É nessa perspectiva que o futebol é tratado pela primeira vez em suas páginas.

#### 4.1 As vítimas do futebol

A edição da manhã, do Journal de Débats do dia 9 de abril de 1891 trazia um artigo com um título intrigante: "Le victimes du football". Tratava-se de um relato enviado por um correspondente do jornal em Londres (que não tem seu nome publicado). Um esporte inglês que já ganhara o gosto dos estudantes e de certa parcela da elite francesa encontrava-se ligado à violência e à morte. A preocupação do autor do artigo parece ser acabar com a prática desse esporte "plus sauvage, plus brutal, le plus dangereux" nas escolas da França.

Não era o futebol nocivo apenas por ser mais um elemento da "anglomania" da época. Para o autor existiam anglomanias inofensivas como um *five o'clock tea*, todavia o futebol era tão perigoso que tornava obrigatório fazer um alerta ao Ministro da Instrução Pública, aos diretores de escolas e aos pais.

O correspondente relata a notícia lida na *Pall Mall Gazette* de Londres, que na realidade se resume a uma lista de acidentes, e suas consequências, ocorridos na temporada 1890-91de futebol. Destacamos, abaixo, os que resultaram em morte:

20 septembre 1890. - J.W. Smith: reçoit um coup dans l'aine. Mort.

27 septembre. - S. Basford: coup dans l'abdomen. Mort.

4 octobre. - E. Dooge: plusieurs coups. Mort.

11 octobre. - J. Nicholson: fracture compliquée. Mort.

1<sup>er</sup> novembre. - Smith, coup reçu au football. Mort.

J. Miller: péritonite cause par coup recu au football. Mort.

8 novembre. - A. Glasgow: blésse. Mort.

12 novembre. - H. Walters, jouer des plus renommés: coup, péritonite. Mort.

15 novembre. - Carringta: tombé dans La mêlée. Mort.

J. Moorcropt (sept ans): chute. Mort

Armitage: choc, lésion interne. Mort.

20 novembre. - W. Scholey: Genou abîmé. Mort.

29 novembre. - W. Howey: frappe à la tête pr la balle, crane brisé. Mort.

6 décembre. - M. Middleton: choc, lésions internes. Mort.

13 décembre. - W. Miller: blessure, operation. Mort.

27 décembre. - T. Helley: coup reçu. Mort.

7 février. - S. Perman: coup, rupture du duodenum. Mort.

24 février. - Fletcher: mêlée, chute, plusieurs joueurs tombent sur lui. Mort.

26 février. - J. Bennett. Mort.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> As citações na presente seção foram extraídas do artigo *Le victimes du football*, de 9 de abril de 1891.



p. 102



7 mars. – J. Featherstone: Mort. 21 mars. – N. Morgan: blessure à la tête. Mort.

O correspondente encerra seu artigo dizendo deixar "sans commentaires" a trágica lista para as reflexões dos anglomaníacos e dos responsáveis pela educação das crianças que praticam o que ironicamente chamou de "délicieux jeu de football".

# 4.2 Selvagem, brutal e perigoso ou civilizador?

Na edição de 15 de abril, o *Journal des Débats* publica a carta de Minssen<sup>3</sup>, um leitor que escreveu de *Versailles*, no dia 11, questionando o artigo. Em linhas gerais, sua carta rebate o argumento tirado da "necrologie du football" de que o futebol seria selvagem, brutal e perigoso, visto o número de acidentes mortais ocorridos na temporada.

Minssen destaca que os 21 acidentes mortais, são pouco frente aos 100 mil jovens ingleses que praticam o futebol, no mínimo uma vez por semana. Segundo ele, "tout jeune Anglais de santé moyenne qui se respecte joue au football tous lês samedis". Longe de representar riscos para a saúde, o futebol a fortalece e "prolongé la vie", mantendo o jovem a salvo da tuberculose e da anemia. Ainda tratando dos números de acidentes, o autor da carta propõe que seja feito um levantamento dos ocorridos em outras atividades físicas como ginástica, bicicleta, canoagem, natação e equitação. Ao se depararem com os números, segundo a ideia do missivista, mesmo assim o Ministro, os diretores de escola e os pais certamente não iriam interditar "ces divertiments".

O autor da carta usa outra forma de afirmar que o futebol não é violento: atribuindo às "blasses classes" uma maneira brutal de jogar. Segundo ele, todos jogam futebol na Inglaterra, incluindo as classes baixas, que são dotadas de "une fureur et une violence" que dificilmente se faz ideia. Muitos dos acidentes fatais ocorreram em clubs cujos jogadores "se recrutent dans les faubourgs les plus mal famés de l'ouest de Londres" e acabam por travar verdadeiros "combats de gladiateurs". Eles calçam sapatos enormes que parecem "marteux-pilons, et tous lês accidents n'étaient pas absolument fortuits". Dos acidentes presentes na lista, 75% envolvem adultos e entre estes a maioria é formada por profissionais do esporte. Os jovens, afirma Minssen , "se contentent de jouer comme des gentlemen anglais" o que torna o futebol um "excellent exercice et fort peu d'accidents". Das duas "variétes de football" o rugby é "la plus dangereuse", mas mesmo essa apresenta um baixo percentual de acidentes. Nos três anos em que um amigo de Minssen estudou em Malrborough (colégio com mais de 600 alunos, que jogavam futebol rugby todos os dias) apenas três acidentes ocorreram.

O futebol, para o autor da carta, tem regras mais fáceis de serem aprendidas que o cricket, por exemplo. E fazem o futebol ser um jogo ordeiro onde, além das vantagens físicas, existem os benefícios de uma obediência a uma "discipline librement consentie".

Terminando sua carta, o autor propõe que, de todos os exercícios físicos conhecidos, o futebol é "non seulement le plus sain, le plus économique, le plus passionnant, mais encore le moins dangereux". Além

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Nessa seção as citações foram todas recolhidas da carta de um leitor (que o *Journal des Débats* apresenta apenas como Minssen, sem dar maiores informações sobre ele) publicada com o mesmo título do artigo que é seu objeto: *Les victimes du football*, em 15 de abril de 1891.





disso, nas escolas, os jovens serão "plus forts et plus vaillants", e os professores os receberão em sala de aula acalmados, por "une saine fatigue et mieux prepares à um travail intellectuel sérieux".

# 4.3 Última palavra?

Algo presente nas edições do *Journal des Débats* é a abertura de espaços para o leitor dar sua opinião, todavia, a "dernier mot" costuma ser da redação do jornal. No dia 21 de abril, é publicada a resposta do correspondente de Londres à carta do leitor⁴. Seu artigo não poderia ter impacto inicial maior: em 14 de abril (um dia antes da carta do leitor ser publicada) o chefe de polícia de Middlesbrough abre um inquérito sobre a morte de Joseph-Walter Blodes, de 20 anos, ocorrida no domingo (dia 11), após lesões sofridas no jogo de futebol em que participava no sábado. O correspondente destaca no texto "jeu de L'Association".

Ao reafirmar que dos jogos ingleses o futebol era o mais selvagem, o mais brutal e o mais perigoso, ele acrescenta: "je le repete et je le prouve". Diz o autor, não precisar remontar ao século XIII, quando a rainha Elizabeth o proibiu por ser violento, pois se ateria, aos fatos mais recentes. Nem discutiria os méritos de ser o futebol o "plus passionant de tous les jeux", pois a paixão que instiga é por si só uma circunstância agravante. Para ele é impossível sustentar que o futebol é inofensivo, ou que a maioria dos acidentes se dá por que não se observa "les règles du jeu établies pour em eliminer les élements dangereux". O perigo seria tão evidente no jogo que "en 1863, on em inventa une variante destinée à lui ôter um peu de sa brutalité. C'est ainsi que prit naissance le fottball dit l'Association". 5 Mas ressalta que Blodes, cuja morte era motivo de inquérito policial indicado no início de seu texto, "jouait le football de l'Association" o que provaria que a modalidade estava longe de ser inofensiva. Depois de 1863, completa o autor, pode-se fazer uma lista longa de "hommes d'Etat, de gentlemen, d'avocats, de médecins" que ficaram com as marcas das lesões sofridas no futebol em sua juventude. Um lorde D... teria sido, por uma séria lesão, impedido de seguir a carreira militar. Um jovem francês, M..., recém casado, teria sido operado "par un de nos plus éminents chirurgiens de Paris" depois de ter passado por outras cinco cirurgias após um golpe recebido no futebol. Segundo o autor esses "faits authentiques" facilmente verificáveis, dariam conta de comprovar a urgência em barrar a entrada de um jogo "déplorable" que pode "causer 21 morts em six mois".

O alerta dado pelo autor do artigo não parece ter tido repercussão. O próprio jornal, ao invés de engajar-se em uma propaganda anti-futebol, aumenta as notícias sobre o jogo, ampliando cada vez mais a cobertura das partidas ocorridas na França e no estrangeiro.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Era comum nos jornais franceses do século XIX o uso da inicial do sobrenome quando se reportavam fatos ocorridos a personalidades sem a intenção de apresentar-lhe a identidade.



<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Todas as citações nessa seção são do último artigo da série, publicado no dia 14 de abril de 1891, com o título *Les victimes du football: dernier mot.* 

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Aqui fica evidente que o articulista buscou pesquisar melhor o tema, ou, pelo menos, demonstrar que tinha conhecimento sobre as distintas modalidades explicitadas pelo leitor em sua carta.



# 5 Apropriação: a França inventa o futebol

Em 1900, o futebol já goza de certa notoriedade na França, todavia não se compara ao sucesso do esporte em sua terra natal, principalmente devido à classe de seus praticantes no país do continente. Na Inglaterra, o futebol é "un sport populaire et un élément de La culture prolétarienne dès 1880-1890", enquanto que na França constitui "en ses premières annés un sport un rien snob, pratiqué par les jeunes bourgeois anglomanes du Racing Club de France (1882) ou du Stade Français (1883)" (BALMAND, 1990, p. 112). Na virada do oitocentos para o novecentos, o futebol ainda é próprio da elite francesa.

A 3ª República está em seu apogeu e pode apresentar ao mundo, na Exposition Universelle de Paris de 1900, toda sua riqueza, requinte e capacidade empreendedora. Além de maquinário industrial, obras de arte preponderantemente em estilo art nouveau e projetos arquitetônicos monumentais, a Expo 1900 representa as esperanças de glória e paz para o século XX. Naquele ano, os Jogos Olímpicos acontecem em Paris, em sua segunda edição na era moderna. O Barão de Coubertin, famoso por incentivar a prática dos desportos ingleses, consegue iniciar um processo de mundialização desses esportes, somados aos antigos, apostando na sua vocação civilizadora. São os jogos capazes de fomentar a paz mundial, acredita. O futebol aparece pela primeira vez nos Jogos em sua segunda edição, na pátria de Coubertin e do Comité International Olympique (CIO).

#### 5.1 Jusserand e a soule

No ano seguinte aos Jogos Olímpicos na França, é publicado um livro de cunho nacionalista que sugere algo surpreendente na história do futebol: os franceses o inventaram. E não somente o futebol, mas diversos esportes. Conforme o autor do livro, Jean Adrien Antoine Jules Jusserand (1901), o futebol teve origem na França (mais especificamente na Normandia) e posterior "adaptação" do outro lado do Canal da Mancha.

Apesar de o jogo ser praticado pelos nobres, por religiosos "et même par les rois" era "un jeu plutôt populaire" que permitia a realização de partidas onde se enfrentavam paróquias contra paróquias e solteiros contra casados (JUSSERAND, 1901, p. 268).

O jogo da soule, choule ou cholle, afirma Jusserand, é muito antigo e "universellement pratiqué en France". Em relação ao futebol praticado no século XIX, o autor afirma que

Le jeu était naturellement réglementé, aux époques lointaines, d'une manière moins "scientifique" et minutieuse qu'aujourd'hui ; mais les principes fondamentaux étaient les mêmes. Les deux troupes rivales avaient chacune un but ou camp à défendre ou attaquer, et il fallait, par n'importe quel moyen, coups de pied, coups de poing, course rapide, faire pénétrer le ballon dans le ou lui faire atteindre le but opposé (JUSSERAND, 1901, p. 267).

Obviamente, o próprio Jusserand sabe que sua afirmação tem pouca base. Ele a coloca como uma hipótese (JUSSERAND, 1901, p. 275). Mesmo assim, sua obra segue sendo citada por pesquisadores do esporte e, sem dúvida, representa uma forma de pensar aquele período da *Belle* 



*Époque* francesa, onde se acreditava que as coisas belas, sofisticadas e civilizadas eram oriundas da França, ou difundidas por ela.

Passar pela soule tornou-se comum ao estudar a história do futebol. Hilário Franco Júnior descreve sua origem normanda e seu caráter ritualístico, mas chama as possíveis relações da soule com o football association de "especulações" que "são interessantes, porém não devem ser consideradas mais do que isso: especulações" (FRANCO JR., 2007, p. 19). Já José Miguel Wisnik, em seu Veneno Remédio, após apresentar algumas expressões ritualísticas da América pré-hispânica, afirma que "é sempre vão equiparar o futebol com modalidades pré-modernas de jogos com bola. Mesmo que tivessem, hipoteticamente, as mesmas regras, eles seriam jogados sempre, no limite, segundo outras lógicas" (WISNIK, 2008, p. 75). Todavia, na página seguinte, escreve: "soule é citação obrigatória quando se estuda a história do futebol", introduzindo um bom apanhado sobre o assunto e, por fim, entendendo que tanto o football association quanto o rugby surgiram de uma manobra "anti-soule" que remodelou o jogo ajustando-o ao gosto aristocrático dos clubs de ex-estudantes (WISNIK, 2008, pp. 87-88). Ao dissertar sobre essa regulação do jogo normando da soule que deu origem ao futebol moderno, o autor nos dá um panorama de sua natureza:

Se comparado às antigas práticas, o jogo foi codificado de maneira a apararlhe as arestas, tornando-o controlável e contabilizável, arbitrado por um sistema de regras e "sublimado" na sua violência. Em vez de um número incontável e desigual de jogadores, temos onze de cada lado; em vez de campos, brejos pântanos e aldeias, um campo retangular e à parte do mundo comum, cercado de platéia; em vez de participantes feridos e ocasionalmente mortos na refrega, esportistas protegidos por regras que regulamentam idealmente o corpo-a-corpo; em vez de uma festa cheia de desperdício até o esgotamento das energias, um tempo regulamentar a ser esgotado (WISNIK, 2008, pp. 91-92).

#### 5.2 A França, o futebol e as nações

Em 1904, é criada em Paris a Fédération Internationale de Football Association (FIFA), demarcando uma nova etapa para a organização e a difusão do esporte. Seu primeiro presidente foi o francês Robert Guérin, que havia presidido a Union des Sociétés Françaises de Sports Athlétiques<sup>7</sup> que, desde 1893, realizava o Campeonato Francês de Futebol. Entre os presidentes da FIFA, um dos mais conhecidos foi outro francês, que no período entre guerras capitaneou a organização da Copa do Mundo, cujo primeiro troféu, feito em ouro maciço, levava o seu nome: Jules Rimet. Apesar da trágica 1ª Grande Guerra ter aparentemente soterrado a esperança de uma paz duradoura entre os países, a França ainda era palco de projetos de integração entre os povos. Vale lembrar que foi em 1919, na Conferência de Paz de Paris, acatando sugestão do presidente dos Estados Unidos,

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> A USFSA foi fundada em 1890, com a fusão da Union des Sociétés Françaises de Course a Pied com o Comité pour la Propagation des Exercises Physiques, idealizado pelo Barão de Coubertin.



\_



Woodrow Wilson, que foi fundada a Liga das Nações. Sediada em Genebra, na Suíça, era forte a atuação dos delegados franceses (BENDER, 2011).

Ao criar as instituições de caráter universal, os idealizadores franceses, junto com convidados "fundadores" de outras nacionalidades, transplantavam a sede para a Suíça neutra (mas de língua francesa). Tida como língua da diplomacia, das letras e das artes, o francês é a língua oficial do Comité International Olympique e, na FIFA, sempre foi direta ou indiretamente ligada aos dirigentes da entidade. Dos oito presidentes que a instituição teve até hoje, quatro tinham o francês como língua materna e pelo menos um (João Havelange – Jean-Marie Faustin Godefroid Havalange –, de pai belga e estudante do Liceu Francês do Rio de Janeiro<sup>8</sup>) como segunda língua. Os outros três eram ingleses completando a dupla de idiomas de maior importância, por um bom tempo, nas relações internacionais. São muitos os dados que confirmam a importância do idioma francês no período da 3ª República. Em 1920 ocorre uma conferência internacional sobre passaportes onde é acordada uma série de recomendações para uniformizá-los, entre elas a de que deveriam ser emitidos em forma de livretos e redigidos obrigatoriamente em pelo menos duas línguas, sendo uma delas a francesa (GEUSER, 2007, cap. 5). Outro episódio digno de nota, ao tratarmos da importância da língua francesa no jogo diplomático do período, é quando, em 1921, se tenta instituir o esperanto como língua oficial da Liga das Nações. Ao se debater a proposta, "the French delegate argued that French was already the universal language and that consideration of this question should be deferred" (FORSTERS, 1982, p. 172).

A língua universal é a língua do esporte que se coloca, através de um de seus principais nomes, Pierre Larrouse, como "mãe" ou "avó" do próprio termo:

SPORT s.m. (sportt – mot anglais formé du vieux français *desport* plaisir, divertissement). Ensemble d'amusements comprenant surtout ls exercices qui ont pour but de développer la force musculaire, l'adresseet le courage (LAROUSSE, 1875, p. 1031).

# 6 Considerações finais

Os dois episódios apresentados que ilustram duas posturas diante do esporte inglês (e nos casos em questão o futebol), a resistência e a apropriação, demonstram a dificuldade comum de almas nacionalistas ao se depararem com algo muito bom, mas produto de outra nação. Como elogiar, assimilar e amar o que representa o outro? Ao invés de aderir à proposta do correspondente do conservador *Journal des Débats* de proteger os jovens de um jogo tão "perigoso" e "apaixonante", ou de seguir a hipótese de Jusserand de que o futebol nada mais é do que uma adaptação da *soule* normanda

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Língua criada pelo polonês Ludwik Lejzer Zamenhof, em 1887, com o objetivo de ser usada universalmente.



<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> "[...] é no período da III República (1870-1940), com Jules Ferry à frente da política cultural e expansionista, que se insere o processo de constituição e criação dos Liceus franceses fora da França. [...] a *influência cultural* exercida por eles devia fomentar a admiração pela cultura francesa e incentivar o consumo de produtos culturais franceses. E na perspectiva da educação como uma forma de disseminar a língua e a cultura francesa, os Liceus constituídos fora da França deviam se nacionalizar e formar os alunos nas duas culturas, a humanista francesa e a do país de sua instalação" (BALASSIANO, 2012, p. 19).



(portanto francesa), a visão que se consagra é a de Coubertin: os esportes não são dos ingleses, mas da humanidade. Essa noção permite que o futebol seja levado adiante e que o processo civilizador ganhe um novo patamar e um novo baluarte.

A Inglaterra passa o bastão para a França (sem muito gosto, obviamente), ao deixar um vazio que por lógica deveria ser preenchido por ela, na organização mundial do futebol. Entre os britânicos havia um sentimento de que

[...] o futebol era um jogo exclusivamente deles e assim deveria se manter. Jamais houve interesse por parte deles em exportar esse hábito *very British*, daí a longa recusa em participar de competições internacionais, daí a prolongada relutância em aceitar plenamente a *FIFA*. Os ingleses, espalhados pelo mundo devido ao vigor de seu império, procuravam ali jogar futebol apenas entre si, resistindo à participação dos nativos. Estes é que passaram espontaneamente a imitar aquela prática esportiva, demonstrando que ela refletia valores profundos de muitas sociedades, não apenas da Grã-Bretanha (FRANCO JR., 2007, p. 29).

Vigarello, ao tratar da história das Copas do Mundo, segue a mesma linha:

La Grande-Bretagne, "patrie" du football, créatrice du jeu, refuse les tournois internationaux: son équipe est absense des matches d'Amsterdam, comme elle sera absense de ceux d'Uruguay, en 1930. Les "maîtres" anglais ne peuvent pas encore jouer avec leur "plagiaires" étrangers (VIGARELLO, 1990, p. 7).

Essa postura inglesa abre espaço para as intenções francesas. O futebol, sem dúvida, nasce na Inglaterra oitocentista, fruto de um antigo processo civilizador próprio do contexto britânico de democracia e regulação nos embates políticos e sociais. No entanto, ele se mundializa efetivamente, após cruzar a Mancha e ser absorvido pelo espírito universal da *Belle Époque*, de uma elite intelectual francesa que desejava promover a paz através do esporte.

Todavia, a França não abraçaria em sua totalidade algo eminentemente inglês sem antes desenraizá-lo da Inglaterra, seja dando-lhe uma origem normanda, como Jusserand, seja atribuindo-lhe caráter universal e humano, conforme Coubertin. Quem hoje seria capaz de dar ao futebol uma nacionalidade? A Inglaterra é considerada o país do futebol? Ou é o Brasil? E a Argentina e o Uruguai, como ficam nessa situação? Quantos são hoje considerados (leia-se, auto-proclamados) o "país do futebol"? Sendo muitos, podem ser todos. A idéia ao se projetar a Copa do Mundo era mesmo essa, pois "le projet néglige les pratiques 'territoriales' jusqu'à les subvertir. Le sport se veut pratique 'universelle', instituition transnationale" (VIGARELLO, 1990, p. 7).

O êxito francês foi internacionalizar as regras, capitaneando a construção de instituições esportivas (CIO e FIFA) que integrassem diferentes nações. Se a Inglaterra dos séculos XVIII e XIX pôde codificar jogos que refletissem a maior democratização e uma maior civilidade nas disputas, parece-nos que coube à França o papel de apropriar-se dos esportes e mundializá-los, tornando-os



sinônimo de confraternização entre os povos, seja na Copa do Mundo de Jules Rimet, seja nos Jogos Olímpicos de Coubertin.

#### Referências

ARNAUD, Pierre. Les formes d'integration du sport dans l'institution scolaire. Problématique, hypothèses, enjeux. In: 14è. Congrés International: International Standing Conference for the History of Education. Barcelona: Secretaria General del Deporte, 1992.

BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. Liceu Francês do Rio de Janeiro (1915-1965): instituições escolares e difusão da cultura francesa no exterior. 2012. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BALMAND, Pascal. Les écrivains et le football en France. Une anthologie. Vingtième Siècle. Revue d'histoire, Paris, n. 26, p. 111-126, avril-juin 1990.

BENDER, Thomas. **Historia de los Estados Unidos**: uma nación entre naciones. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2011.

BERTIN, Ernest; BOURGET, Paul ; CHAILLEY, Joseph et al. Le Livre du centenaire du Journal des débats. Paris: E. Plon, Nourrit et Cie, 1889.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. Deporte y ocio en el proceso de La civilizacion. México; Madri; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1992.

FORSTER, Peter Glover. The Esperanto Movement. The Hague: Mouton, 1982.

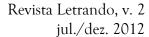
FRANCO JR., Hilário. A dança dos deuses: futebol, cultura e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GEUSER, Aurélie de. Les archives du citoyen. Chapitre 5: le passeport. Mulhouse: L'université de Haute-Alsace. 2007. Disponível em: <a href="http://www.piaf-archives.org/book/export/html/846">http://www.piaf-archives.org/book/export/html/846</a>>. Acesso em: 30 set. 2012.

JUSSERAND, Jean Jules. Les sports et jeux d'exercice dans l'ancienne France. Paris: E. Plon, Nourrit et C<sup>ie</sup>, 1901.

LAROUSSE, Pierre. Grand dictionnaire universel du XIXe siècle: français, historique, géographique, mythologique, bibliographique, Littéraire, artistique, scientifique, etc., etc. Paris: Administration du grand Dictionnaire universel, 1875. Tomo 14.







LES VICTIMES du football. Journal des Débats, Paris, 9 de abril de 1891.

LES VICTIMES du football. Journal des Débats, Paris, 15 de abril de 1891.

LES VICTIMES du football: dernier mot. Journal des Débats, Paris, 21 de abril de 1891.

MASCARENHAS, Gilmar. A bola nas redes e o enredo do lugar: por uma geografia do futebol e seu advento no Rio Grande do Sul. 2001. 269f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MÉRILLON, M. Daniel. Concours internationaux d'exercices physiques et de sports: rapports. Paris: Imprimerie Nationale, 1902. v. 2.

MÜLLER, Norbert (Org.). Edition de textes choisis de Pierre de Coubertin. Zurich; Hildesheim; New York: Weidmann, 1986. v. 1. Disponível em: <a href="http://www.coubertin.ch">http://www.coubertin.ch</a> Acesso em: 16 set. 2012.

NETTEMENT, Alfred. Histoire politique, anecdotique et littéraire du Journal des débats. Paris: Dentu, 1842.

VIGARELLO, Georges. Les premières coupes Du monde, ou L'intallation du sport moderne. Vingtième Siècle. Revue d'histoire, Paris, n. 26, p. 5-10, avril-juin 1990.

WISNIK, José Miguel. **Veneno remédio**: o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.



# CIÊNCIAS SOCIAIS



# O PROBLEMA HERMENÊUTICO EM O MERCADOR DE VENEZA: um embate entre o abuso do direito e o abuso do poder

Marcos Paulo Santa Rosa Matos\*

Resumo: Objetivando realizar uma análise lítero-jurídica da obra O mercador de Veneza, de William Shakespeare, no sentido de aproximar Direito e Literatura, parte-se de uma revisão crítica no que diz respeito à genericidade teatral do texto e aos seus símbolos culturais e psicológicos, para situar a problemática jurídica da interpretação no processo de julgamento do contrato firmado entre Bassânio, Shylock e Antônio, estudada à luz dos institutos civis do Direito Romano. Ao longo da reflexão, suscita-se uma série de questões atinentes à obra, tais como o antissemitismo, a intolerância à homossexualidade, a validade do contrato e do julgamento, etc.; constata-se o esvaziamento da questão hermenêutica, transmudada em problemas políticos.

Palavras-chave: Literatura; Direito Romano; O Mercador de Veneza; Hermenêutica.

Resumen: Con el fin de llevar a cabo un análisis literario-jurídico de la obra *El mercader de Venecia*, de William Shakespeare, acercándose Derecho y Literatura, partiendo de un revisión crítica con respecto a la generalidad del texto teatral y sus símbolos culturales y psicológicos, se discute la problemática jurídica de la interpretación en el proceso de juzgamiento del contrato firmado entre Bassanio, Shylock y Antonio, estudiada a la luz de los institutos civiles del Derecho Romano. A lo largo de la reflexión, surge una serie de cuestiones relacionadas con el texto literario, tales como el antisemitismo, la intolerancia a la homosexualidad, la validez del contrato y del juicio, etc.; se observa el vaciado de la cuestión hermenéutica, transmutada en problemas políticos.

Palabras clave: Literatura; Derecho Romano; El mercader de Venecia; Hermenéutica.

"[...] o direito é uma força em si e também uma energia que propulsiona o indivíduo à luta e à realização dos seus ideais de justiça" (FARIA et al., 2008, p. 479)

# 1 Introdução

O mercador de Veneza<sup>1</sup> é uma peça shakespeariana escrita entre 1596 e 1598 (ou 1597), originalmente como uma comédia dos costumes e da tradição. "É um encontro na encruzilhada da literatura, do direito e da filosofia" (SILVA, s.d., p. 1), pois "envolve um drama romântico em questões sócio-jurídicas de uma época marcada pela ascensão do comércio e da burguesia, no contexto

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Em sua primeira versão impressa, surgida no ano de 1600, o título original era *The Comical History of the Merchant of Venice*, abreviado como *The Merchant of Venice*.



<sup>\*</sup> Graduando em Letras (Licenciatura) e em Direito (Bacharelado) na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages). Email: mp.srmatos@hotmail.com.



do Renascimento." (O MERCADOR, 2010, p. 1). Tem sido, nesses seus quatro séculos de existência, objeto de inúmeras reflexões acerca de seu conteúdo jurídico e de outras questões colaterais, a que se soma este trabalho.

Essa obra será aqui analisada do ponto de vista lítero-jurídico, considerando-se que

[...] a relação entre Direito e Literatura aparece como uma forma diversa de abordagem da ciência do Direito, calcada na superação do modelo heteropoiético/positivista, procurando novas formas de observação trandisciplinares (observação de segundo grau) que possibilitem a constatação e a superação do já referido distanciamento temporal para com a sociedade na qual se insere. (SCHWARTZ, s.d., p. 3)

Procura-se não apenas compreender a obra a partir de uma reflexão jurídica, mas igualmente iluminar o próprio Direito a partir dela, "Nesta ponte que buscamos estabelecer entre literatura, direito, filosofia, e hermenêutica, tende-se a responder a inquirições básicas, como os descompassos oriundos entre lei, direito e justiça, ligados a um tema que não é espúrio à filosofia nem ao Direito (O MERCADOR, 2003). Isso significa que o trabalho aqui proposto é o de: i) partindo da obra, identificar os problemas jurídicos presente no seu enredo; ii) compreender a peça sob o olhar jurídico; iii) repensar o Direito considerando o confronto entre suas soluções para os problemas jurídicos, e as da Literatura.

Para tanto, adotar-se-á como foco o "uso simbólico do Direito, ou seja, sua expressão de sentido. As representações que uma sociedade exterioriza a respeito de suas normas jurídicas. O sentimento do Direito como reduto último da liberdade e da justiça." (SCHWARTZ, s.d., p. 10).

O percurso analítico seguirá os seguintes passos: inicialmente, procurar-se-á construir uma síntese da obra e uma breve reflexão acerca de seus elementos literários; e, em seguida, uma discussão dos problemas jurídicos que a mesma encerra, tendo como parâmetros o Direito Romano e o atual Direito Civil Brasileiro. Em toda a extensão do trabalho, porém, considerar-se-á Direito e Literatura como duas faces inseparáveis da obra.

#### 2 A literalidade da obra

#### 2.1 Síntese da obra

O mercador de Veneza é uma história de três homens típicos do século XVI: o nobre falido, o rico comerciante e o agiota avarento, que correspondem, respectivamente a Bassânio, Antônio e Shylock.

Bassânio é amigo íntimo do mercador veneziano Antônio, e, querendo partir para Belmont, para conquistar Pórcia, uma nobre cuja mão está em disputa entre homens nobilíssimos como o Príncipe de Marrocos e o Príncipe de Aragão, recorre ao amigo no intuito de tomar por empréstimo três mil ducados para apresentar-se bem diante da donzela, assim como para custear as despesas da viagem. Antônio, no entanto, embora possua riquezas de grande monta, não pode dispor delas por





estarem todas em alto mar, em seus navios. No entanto, por ter nome honrado, ordena que Bassânio consiga crédito com qualquer agiota de Veneza, sendo ele seu fiador.

Ocorre que o primeiro a ser interpelado por Bassânio é Shylock, inimigo do mercador, por ter perdido muitos negócios dada a bondade deste, e por ter sido per ele insultado publicamente inúmeras vezes, unicamente devido ao fato de ser judeu. Não obstante, aceita emprestar a quantia, sem juros, mas exigindo, para tanto, que Antônio dê como garantia uma libra de carne, a ser reclamada caso haja inadimplemento e sendo prestação insubstituível. Orgulhoso de si, e querendo ajudar o amigo, Antônio aceita e assina um contrato com reconhecimento público.

Bassânio parte para Belmont, submete-se à prova exigida pelo pai de Pórcia: a escolha entre três cofres – ouro, prata e cobre –, encontrando o rosto de Pórcia, poderia despojá-la; sendo infeliz na escolha, deveria sair sem nada pronunciar e nunca na vida contrair casamento. Influenciado pela música que Pórcia ordenou ser tocada no momento da escolha, pois era por ele apaixonada, Bassânio escolhe bem e tem o direito de casar-se com a amada.

Nesse ínterim, a filha de Shylock foge com Lourenço, levando consigo jóias e dinheiro do pai, num episodio planejado pelo amante e por seus amigos, que eram também amigos de Bassânio e Antônio. Shylock sai desesperado pelas ruas de Veneza, mas já não encontra nem sua filha nem suas riquezas. Todavia Antônio também tem motivos para preocupar-se: recebe a notícia de que seus navios naufragaram.

Ante o inadimplemento, Shylock reclama sua garantia, e o caso vai parar na corte de Veneza. A essa altura, Lourenço e Jéssica já se juntaram a Bassânio e Pórcia, e a seus criados Graciano e Nerissa, também enamorados. Eles casam-se apressadamente, e os noivos partem para salvar Antônio, crendo ter deixado a salvo suas esposas, que partem secretamente para ajudá-los na empreitada.

No Tribunal, Shylock está irredutível, embora contra ele esteja toda a Veneza. Não aceita nem sequer a quantia duplicada e reduplicada. A corte aguarda a chegada do jurista Belário, primo de Pórcia, que a envia em seu lugar, travestida de homem – com nome de Baltasar – e tendo em sua companhia Nerissa, também disfarçada, como escrivão. Em vão, Pórcia também tenta demover Shylock, e por fim, dá a sentença: este tem direito a uma libra de carne de Antônio.

No entanto, retifica Pórcia: seu direito não se estende ao sangue, nem pode ser cobrando em falta ou em excesso. O agiota recua, dizendo aceitar a proposta dos devedores, mas Pórcia o impede, pois só pode cobrar aquilo a que tem direito. Diante disso, o credor desiste da causa, mas já é tarde: é condenado por atentar contra a vida de um veneziano – sendo ele estrangeiro – e deve perder não só os bens como a própria vida fica à mercê do Doge.

Nesse momento, Antônio intervém e advoga em favor do judeu, que sai humilhado, porém ainda com metade de seus bens. Quanto a Bassânio e a Graciano, em agradecimento dão, embora relutantes, os anéis de compromisso que suas esposas lhes deram com muitas recomendações para nunca deles se apartarem.

De volta a Belmont, em companhia de Antônio, os recém-casados enfrentam a desconfiança das esposas, mas tudo fica esclarecido: Antônio empenha agora a própria alma em favor de Bassânio, e Pórcia e Nerissa revelam seus disfarces. No final, todos se recolhem e Antônio recebe boas-novas: seus navios chegaram em paz a Veneza.



#### 2.2 Crítica

A análise dos elementos estéticos e semânticos da obra se justifica em virtude de que:

O acoplamento entre os sistemas sociais (Direito e Arte-Literatura) é possibilitado pela comunicação, em suas mais variadas formas. Nessa esteira, ambos, Direito e Literatura, são comunicação em estado puro, e, no caso específico, comunicação via linguagem. Enfim, ambos são textos e, dessa maneira, encontram-se construídos em uma realidade social semelhante. Mais, podem ser perscrutados de forma diversa, dependendo da posição do observador. Um observador de segundo grau, como requer a teoria sistêmica, pode perceber o Direito dentro de sua lógica e, ao mesmo tempo, utilizar-se de outros parâmetros (Literatura) para (re)influenciar a própria criação de um novo Direito, apto às transformações do sistema social[...] (SCHWARTZ, s.d., p. 6)

Por isso, compreende-se que o exercício de análise literária não é um mero trabalho de crítica, mas uma etapa indispensável para uma compreensão profunda e global de qualquer estudo jurídico da Literatura.

Inicialmente é necessário classificar a peça quanto ao seu gênero. Já foi dito que se trata de uma comédia, contudo, é mais justo falar em uma tragicomédia, pois a tragicidade e a comicidade se unem de maneira incrivelmente indissociável nessa singular criação shakespeariana, talvez uma de suas mais complexas (AUERBACH, 1979).

Nesse sentido, é de salutar importância o estudo de Rinesi (2007) acerca do gênero da obra em estudo. Ele constata que "há muitas vezes, *no próprio interior* das peças de Shakespeare, um denso sistema de misturas, empréstimos e trocas entre os recursos da tragédia e da comédia, e até freqüentes transições ou metamorfoses de um gênero para outro." (RINESI, 2007, p. 378). Quanto aos elementos cômicos, aponta a caracterização das personagens, como a figura do vilão Shylock, hipócrita e dissimulado, avarento empobrecido e vingador vencido, um típico "vilão cômico"; e os *procedimentos cômicos*:

[...] a repetição, que consiste na duplicação de uma situa-ção [sic] que, após terse produzido pela primeira vez, repete-se depois com leves variantes (geralmente num estilo menor), e a *inversão*, que consiste numa repetição de uma situação original na qual os papéis dos protagonistas são trocados. Pois bem, é fácil perceber, voltando agora à nossa análise de O mercador de Veneza, que, se a lógica da repetição governa a trama romântica da peça – há múltiplos exemplos, mas o mais evidente é o do matrimônio entre Bassanio e Portia, caracteristicamente duplica-do, numa grande quantidade de detalhes, incluindo entre eles a travessa metamorfose da doação-perda-recuperação dos anéis pelos de seus assistentes –, a lógica da *inversão* é a que dá o tom da trama principal da história, e sobretudo da fundamental cena do juízo, que tem a típica estrutura do relato do "caçador caçado", e cuja comicidade reside no





fato de as mesmas leis com as quais, no começo da cena, contava Shylock para pegar Antonio, voltarem-se no finalzinho contra ele, dando a Antonio a possibilidade de pegá-lo. (RINESI, 2007, p. 381)

No entanto, ressalva que "Shakespeare pôs nessa história, além dos elementos que permitem decifrá-la como uma comédia, alguns outros ingredientes, que são os que hoje recuperamos para fazer com essa história (para fazer dessa história) algo diferente." (RINESI, 2007, p. 381). Shylock torna-se complexo e denso, ao longo da trama, tomando cada vez mais feições simpáticas e trágicas². Vê-se logo que ele é o judeu já condenado pela história, antes mesmo de qualquer elaboração dramática. Condenado pela história e pela sociedade, sofre também a penalização de Shakespeare e de seu tribunal.

Na verdade, é a tragédia que sustenta a comédia, nesse enredo, pois

[...] é possível conjeturar, como faz sagazmente Harold Bloom, que, após ter construído um judeu magnificamente "excessivo" com respeito às necessidades cômicas da peça, Shakespeare deve ter pedido a seu ator que matizasse esse excesso em sua interpretação, que representasse seu papel *por baixo*, por assim dizer, das possibilidades que ele próprio lhe tinha dado, porque de outro modo sua peça fracassaria como comédia. (RINESI, 2007, p. 382)

O ponto alto da tragédia é o julgamento de Pórcia, no qual a glória do judeu transforma-se em humilhação, e seu direito, em punição. Ele é por isso o herói trágico que termina extenuado e impotente perante um poder que além de aceitar e validar sua *Moîra*, seu destino cego, é também a razão de sua *Nêmesis*, sua punição. Mas no ápice da tragédia, vê-se o reaparecimento da comédia: "termina com esse 'inimigo do povo' sozinho e vencido, e com a cidade celebrando sua salvação e rindo, com ufana complacência, o riso típico da comédia." (RINESI, 2007, p. 383).

Outro elemento trágico, ligado intrinsecamente ao primeiro, é Antônio.

A figura de Antonio, nesse final do último ato, é comparável (e, em certo sentido, simétrica) à de Shylock no final do ato anterior. Com efeito, se o prestamista judeu, derrotado por Portia na cena do juízo, tinha abandonado, sozinho, arruinado, humilhado, o palco, deixando atrás de si a cidade toda celebrando ruidosamente seu triunfo, o mercador, em contrapartida, deve olhar agora como todos os casais da casa (incluído, por sinal, o integrado pelo jovem a quem ama) deixam a cena em direção a uma felicidade que lhe está vedada para sempre, e fica vencido e, ele também, só, sobre o palco. Talvez tenha ainda em suas mãos a carta que recebeu anunciando-lhe que três de seus galeões chegaram ao porto (mas, importa – lhe importa – isso?) cheios de riquezas. Talvez, após alguma hesitação, decida seguir os jovens, seguramente

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Heliodora (apud OLIVO, 2005, p. 55): "Shakespeare humaniza Shylock, também, por não deixar tão isento assim de culpa os cristãos. Não há dúvidas que o antissemitismo da época justificava toda e qualquer atitude de agressão aos judeus".





à distância, na saída deles, embora só para andar solitário em direção a um outro setor da residência. (RINESI, 2007 pp. 385-386)

## Com isso, concorda Venturella:

A peça termina com o triplo casamento. Shylock e Antonio, porém, não vêem final feliz. Shylock, tendo perdido sua religião, sua profissão (uma vez que, segundo as leis, sendo cristão, não poderia mais conceder empréstimos a juros) e boa parte de sua fortuna, torna-se um excluído. Antonio, por sua vez, apesar de receber a notícia de que seus navios estão, na verdade, a salvo, continua mergulhado em sua melancolia e perde a única atividade que parecia lhe oferecer algum prazer, que era ofender Shylock pelas ruas de Veneza. (2005, p. 3)

Para esses dois personagens, a peça não é uma tragicomédia, mas uma verdadeira "tragédia atroz". Neles, Shakespeare manifesta o juízo de seu tempo: em Shylock, condena o Semita; em Antônio, o Homossexual. Os protagonistas precisam vencer os dois para conseguir a felicidade, conforme observa Heliodora (s.d., p. 1): "Não podemos escapar da ideia de que Shakespeare parece ver o mercador, tanto quanto o judeu, como um obstáculo a ser vencido no caminho da conquista da felicidade.".

Com relação ao antissemitismo shakespeariano, afirma Harold Bloom que

[...] Seria improvável que o próprio Shakespeare fosse anti-semita, mas Shylock é um daqueles personagens Shakespearianos que parecem transpor os limites das peças a que pertencem.

A eloqüência amarga, característica de Shylock é, nesta peça, atributo de uma intensidade que pode ser destruída em função de uma carência dramática, numa peça em que "ninguém é o que parece ser". (apud SILVA, s.d., p. 1)

Entretanto, é claro o antissemitismo de sua obra, e é o próprio Bloom quem o afirma: "Somente um cego, surdo e mudo não constataria que a grandiosa e ambígua comédia Shakespeariana 'O *Mercador de Veneza*' é uma obra profundamente anti-semita." (apud PARADISO; BARZOTO, 2008, p. 118)<sup>3</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Sobre esse aspecto, afirma Heliodora (s.d., p. 1): "A criação de O Mercador de Veneza, por outro lado, parece refletir com bastante precisão a forte onda de anti-semitismo que varreu Londres em 1593-94; Roderigo Lopez, um judeu português que havia atingido a elevada posição de médico pessoal da rainha Elizabeth I, envolveu-se em uma complexa trama política (em torno de Portugal e não da Inglaterra) e acabou acusado de tomar parte de uma conspiração para assassinar a soberana. Hoje em dia há quase que total certeza de que a acusação feita a Lopez foi forjada, mas na época o clima ficou muito violento, e o médico judeu efetivamente foi enforcado em junho de 1594. Em função dos fanáticos sentimentos do momento, O judeu de Malta, de Christopher Marlowe, escrita em 1589 e dotada de um protagonista de inacreditável sordidez e ferocidade, foi remontada pela Companhia dos Homens do Lorde Almirante, a mais famosa rival do grupo ao qual pertencia Shakespeare; e muito embora isso não pareça digno de um Shakespeare sacrossanto para alguns adoradores de hoje, não é absolutamente improvável que a Chambeliain' s Men tenha sugerido a seu principal autor que uma peça a respeito de um judeu poderia ser extraordinariamente saudável para a bilheteria do grupo.".



\_



Isso, porém, não chega a constituir uma aporia, uma vez que não há vinculação entre as convicções pessoais do artista e aquilo que ele representa em sua arte. Antes, há uma representação das ideias e dos juízos sócio-históricos. Ou seja: a obra põe o leitor diante de um Tribunal Veneziano, no seu modo veneziano de ser, pelos idos de 1500 e 1600.

Naquela época, 1596, Veneza é uma das cidades mais liberais da Europa, no entanto os judeus vivem em guetos, isolados, privados de muitos direitos. Entre as privações está aquele de judeus não podem ser proprietários. Como meio de subsistência, além de exercerem ofícios, podem praticar o empréstimo de dinheiro a juros (usura), prática comercial veementemente condenada pelas leis da Igreja. (O MERCADOR, 2006, p. 1)

O povo judeu, de cultura essencialmente agrária, ante o preconceito católico da Idade Média e Idade Moderna<sup>4</sup>, foi despojado do direito de propriedade e de cidadania – por isso Shylock era estrangeiro, independente de sua origem – e se vê obrigado a uma vida urbana e às práticas marginais do mundo cristão. A usura era condenada pela Igreja porque era entendida como um enriquecimento sem labor: não se produz, mas se duplica o que se tem sem nenhum esforço, ou seja, o juro é riqueza obtida sem justificação moral – o trabalho humano<sup>5</sup>. O próprio nome do personagem revela o juízo que dele faziam: "ave de rapina" e "emprestar dinheiro de modo usurário" (O MERCADOR, 2006, p. 1).

Na Idade Média, o judeu é identificado como assassínio de Cristo (deicida), corruptor da sociedade cristã (usurário) ou como o próprio Anticristo<sup>6</sup>. Por isso, na peça, ele é chamado de "diabo encarnado", "judeu ordinário", "cão judeu", "feroz judeu", membro de uma raça "pagã" (PARADISO; BARZOTTO, 2008, pp. 114 e 120). Toda a caracterização desse personagem é estereotípica: ao longo da peça, ele possui dois grandes responsáveis por sua ruína, Antônio e Pórcia, e enquanto estes, em sua primeira fala, concentram-se em seus sofrimentos e incertezas, ele fala de dinheiro (SHAKESPEARE, 2000, pp. 7, 16 e 23; RINESI, 2007, p. 380).

Paradiso e Barzotto (2008) mostram outros recursos que evocam o desprezo aos judeus: há uma distorção dos motivos que os impedem de comer carne de porco – Shakespeare (2000, pp. 24-25) faz alusão à passagem evangélica em que os porcos são endemoniados (Marcos 1, 13), e não à proibição mosaica (Levítico 11, 7-8); o recurso à Escritura Sagrada é considerado um ato de sacrilégio, pois o judeu conhece-as para propósitos sinistros, e não religiosos (SHAKESPEARE, 2000, p. 27); mesquinho e avarento (SHAKESPEARE, 2000, p. 40), só é generoso quando empresta dinheiro (SHAKESPEARE, 2000, p. 31), e só pode ser salvo por bondade de terceiros ou mediante a conversão

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Não obstante, é preciso reconhecer que a intolerância aos judeus tem também uma base econômica: "Repleta de estrangeiros, mercadores com inúmeros negócios, Veneza fervilha e desponta acelerada no cenário comercial Renascentista. Os juros, decorrentes da defasagem do valor, são justos até em casos de empréstimos de pai para filho. Mas o ato de lucrar tão e somente por dispor de recursos, fazendo do desespero e da desgraçada necessidade pecuniária alheia um meio de vida era questionável, sobretudo para a mentalidade cristã." (FÉLIX, 2009, p. 1).



<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> "Os papas do período da Renascença haviam se tornado liberais em seu tratamento para com os judeus na Itália. Mas o Papa Paulo IV (1555-1559), liderando a Contra-Reforma, implantou bruscas mudanças de atitudes. Foram introduzidos os guetos, primeiramente na Itália e, depois, no Império Austríaco." (O MERCADOR, 2006, p. 1).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Na definição de Heliodora (apud OLIVO, 2005, p. 54): "toda e qualquer prática de se cobrar juros por empréstimos, por fazer multiplicar-se o que não tem vida própria".



(SHAKESPEARE, 2000, p. 50). Ele odeia e é odiado pelos cristãos, sendo naturalmente tratado como um tipo humano rebaixado e digno de insultos (SHAKESPEARE, 2000, pp. 25-26).

Há uma metáfora interessante observada por Edward Andrew (apud RINESI, 2007, p. 382): Shylock quer cortar uma libra de carne de Antônio de modo semelhante aos judeus, que têm seu prepúcio cortado. Dessa forma, simbolicamente, Shylock procura vingar não somente a si, mas à sua raça, circuncidando um cristão. No entanto, o conversor é convertido: Pórcia, por um sagaz ardil jurídico, utilizando do mesmo documento e das mesmas leis invocadas pelo judeu, obriga-o a não só desistir da causa, mas também a submeter-se ao Cristianismo.

Antônio, por sua vez, é um homossexual que, por amor, renuncia ao desejo. Na verdade, forma-se um triângulo de oposições: entre Antônio e Shylock, movido pelo ódio deste ante os ultrajes daquele; entre Antônio e Pórcia, pois aquele representa uma ameaça ao matrimônio desta; e entre Shylock e Pórcia, pois

Carlos Gamerro notou, com razão, que, se Shylock tivesse conseguido, como queria, matar Antonio, Portia deveria competir, no coração de seu marido, com um espectro poderoso e imbatível. Portia não pode permitir que Antonio ameace, vivo, seu matrimônio com Bassanio, mas também não pode permitir que o ameace morto." (RINESI, 2007, pp. 384-385).

A homossexualidade do mercador, porém, não é algo evidente em si mesmo, mas perceptível considerando uma série de elementos da trama<sup>7</sup>. Ela se desenvolve no âmbito de uma "segunda história", acessória, porém responsável por gestar o gérmen da solução da principal. A primeira indicação se dá quando Bassânio recebe uma carta apaixonada do mercador trazida por Salério, imediatamente após a prova dos cofres, na qual o fiador não pede o adimplemento da dívida porque será sacrificado, mas apenas que antes de morrer possa ver seu pupilo. Este não hesita, e é capaz de abrir mão de todo o seu empreendimento, pois se trata não só de seu financiador, mas do "mais querido" de seus amigos (SHAKESPEARE, 2000, p. 88), até então desconhecido de Pórcia.

Pórcia demonstra agora generosidade e astúcia, ela sente o perigo potencial ao seu casamento, dá ao noivo tudo quanto for necessário para liquidar a dívida, mas exige: i) conhecer o conteúdo da carta; ii) casar-se com ele antes da partida; iii) resolvida a contenda, trazer Antônio para Belmont. De sua parte, porém, segue os passos do marido até Veneza e arrisca-se num disfarce para ela mesma realizar o julgamento. Não é a vida de Antônio ou a eficácia das leis venezianas que lhe importam, mas tão somente seu matrimônio (SHAKESPEARE, 2000, p. 89).

No Tribunal, o que era potencial torna-se real, e ela pode conferir por si mesma a recíproca confissão de amor:

PÓRCIA - Mercador, tendes algo a declarar?

ANTÔNIO - Muito pouco; estou pronto e preparado. Bassânio, a mão. [...] Recomendai-me a vossa nobre esposa e relatai-lhe como Antônio morreu; dizei-lhe quanto amor vos dedicava e enaltecei-me depois de morto. E após terdes contado tudo o que se passou, ela que julgue se Bassânio não foi, realmente, amado. [...]

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> A exposição que se segue sobre a temática da homossexualidade está baseada em Rinesi (2007, pp. 383-385).





BASSÂNIO - Antônio, desposei uma pessoa que me é tão cara quanto a própria vida. Mas essa vida, a esposa, o mundo inteiro são por mim avaliados ainda em menos do que tua existência. Conformara-me em perder todos, em sacrificá-los a este demônio, só para salvar-vos.

PÓRCIA - Não vos ficara muito agradecida vossa esposa, se acaso aqui estivesse, para ouvir essa oferta.

GRACIANO - Amo deveras minha mulher; mas desejara que ela no céu se achasse, para que pudesse impetrar junto a algum poder celeste que demovesse este judeu canino.

NERISSA - Foi bom dizerdes isso em sua ausência, pois, de outro modo, o lar ficara inquieto.

SHYLOCK - Os maridos cristãos são desse jeito. Tenho uma filha; mas preferiria que ela casasse com um dos descendentes de Barrabás, a vê-la desposada com um desses cristãos. [...] (SHAKESPEARE, 2000, pp. 115-117)

O sarcástico comentário de Shylock, além do tom cômico, metaforiza o litígio por meio da passagem bíblica: trata-se da escolha entre Jesus e Barrabás. A cidade de Veneza e suas autoridades já fizeram a escolha: estão do lado de Barrabás, porque nesse jogo metafórico, é o agiota que representa a lealdade, e Antônio, a traição. Por isso, Shylock toma os contornos da vítima propiciatória, do cordeiro imolado para o perdão e a paz da comunidade. Como Cristo, sua humilhação é o preço da satisfação dos desejos do povo e do poder.

A casa de Pórcia associa-se à cidade de Veneza, numa conspiração contra os dois litigantes, ainda que não premeditada: o justo e o injusto identificam-se não com padrões morais, mas políticos e estéticos – o que é agradável e o que é benquisto aos olhos daqueles que detêm o poder e da massa popular. Pórcia deve agir, salvar Antônio para neutralizá-lo: derrotá-lo e submetê-lo; como Veneza, em relação a Shylock. Mas Veneza precisa apenas impedir a pretensão executória de Shylock, enquanto Pórcia necessita debelar a vontade de Antônio.

Para tanto, Pórcia exige como prêmio de gratidão de Bassânio o anel de compromisso entre eles, este reluta, mas cede. O mesmo se dá entre Nerissa e Graciano. Por meio desse artifício, as esposas têm seus maridos nas mãos, bem como a Antônio que faz tudo pelo seu amado. Indignadas e inflexíveis, ouvem pedidos de perdão e juras de fidelidade. Diante da querela por ele causada, Antônio intervém:

ANTÔNIO - já empenhei uma vez o próprio corpo pela fortuna dele; e a não ter sido essa pessoa que ficou de posse do anel de vosso esposo, neste instante perdido ele estaria. Ora a própria alma me decido a empenhar, pela certeza de que, conscientemente, vosso esposo não quebrará jamais qualquer promessa. PÓRCIA - Sereis, pois, seu fiador. Entregai-lhe isto, e pedi-lhe que seja mais

ANTÔNIO - Senhor Bassânio, agora ireis jurar-me que este outro anel será mais bem guardado. (SHAKESPEARE, 2000, p. 139)



Faz-se um novo pacto, agora entre Pórcia, Bassânio e Antônio. Na verdade, tem-se a repetição das promessas nupciais, sendo Antônio testemunha e guardião do juramento dos nubentes, mas também ele participa desse juramento, na medida em que garante a fidelidade de Bassânio, abrindo mão de suas pretensões. Só agora Pórcia concede seu perdão e revela a todos o jogo de máscaras por ela montado. De forma perversa ela submete o agiota, perguntando-lhe inclusive se ele está com a "justiça" feita, e o mercador, pondo em suas mãos a causa de sua ruína:

[...] põe agora nas mãos de Antonio o anel da discórdia, para que ele o dê por sua vez a Bassanio recomendando-lhe cuidar dele e não voltar a ser tão pródigo com ele no futuro (as conotações sexuais dessa passagem toda são tão óbvias, que nem deveriam ser salientadas, mas, dado que demasiados autores se proíbem por pudor vê-las assim, é necessário chamar a atenção sobre a sugestiva admoestação de Portia a seu marido, umas poucas linhas antes, por ele desconhecer "the virtue of the ring" e "the honour to contain the ring", 200 e 202), e conta divertida a todo o mundo que ela era o juiz e Nerissa, seu assistente. (RINESI, 2007, p. 385)

Nesse momento, repete-se a cena dos risos ao final do julgamento no Tribunal de Veneza; agora, eles finalizam um novo juízo em um novo tribunal: o condenado é Antônio, que fica mudo e inerte ante a alegria e o dinheiro, a astúcia e a segurança, a juventude e o futuro dos três casais, que saem também mudos para seus leitos nupciais, para gozar a felicidade a ele vedada para sempre. Sozinho, já não faz mais sentido algum recuperar sua riqueza, "Talvez, após alguma hesitação, decida seguir os jovens, seguramente à distância, na saída deles, embora só para andar solitário em direção a um outro setor da residência." (RINESI, 2007, p. 386).

Como se percebe, toda a trama é regida pela ambiguidade, uma duplicidade contraditória. O justo é também o injusto, o caçador é caçado, o vencedor torna-se também o vencido. A própria peça invoca essa ideia de ambiguidade, logo no primeiro ato da primeira cena (SHAKESPEARE, 2000, p. 9), na figura de Jano bifronte:

[...] é óbvio (especialmente no contexto dessa passagem que agora lembramos, quando se fala nos homens que tendem ao riso e naqueles que sofrem a melancolia e a tristeza) que os dois rostos do antigo deus romano, um sorridente e o outro perturbado, lembram as máscaras alegre e triste da comédia e da tragédia. (RINESI, 2007, p. 382)

Jano não pode oferecer a mesma face em todas as direções: faz do choro de uns, o preço do riso de outros. Ora, se a felicidade não pode ser de todos, é necessário que a alguns seja concedido o cômico, ao outro, o trágico. Nisso está toda a política da obra, e da própria justiça: eleger quem será vitorioso, e quem será derrotado.

Mas a obra comporta muito mais convergências juntivo-opositivas, as quais, Venturella (2005) agrupa em quatro temas fundamentais: i) o conflito entre sentimentos (amor, amizade) e interesses pessoais; ii) a astúcia feminina; iii) o ódio; e iv) o perdão.



O conflito entre sentimentos e interesses, sensibilidade e calculabilidade (racionalidade) é ubíquo e aparece já na relação de cortejamento entre Bassânio e Pórcia: esta se encontra sinceramente enamorada, enquanto ele a escolhe pelo fato de ela ser uma rica herdeira e ele um nobre desafortunado. Antônio, por sua vez, vive depressivo por amar Bassânio, mas irá ajudá-lo a conquistar a amada, sua rival. A esse amor de Antônio se contrapõe ao caráter interesseiro, inconseqüente e inescrupuloso do amigo. A relação entre Shylock e Jéssica também se dá nos mesmos moldes: o carinho e o cuidado do pai tem como contrapartida o engano, a impiedade, o desprezo e o desamor. Pórcia, porém, ao invés de ingratidão, demonstra uma excessiva resignação perante os desígnios paternos.

Contudo, o aparente recato de Jéssica e a submissão de Pórcia escondem a astúcia e a perversidade dessas mulheres. Aquela empreende fuga e torna-se pródiga e cristã, abandonando e roubando seu próprio pai, e a última demonstra uma perspicácia sem comparação na trama: criativa e determinada, influi sobre a escolha de seu pretendente Bassânio, e mais tarde tem nas mãos o destino de todos os personagens. Ela sabe subverter as regras, sem, contudo, afrontá-las, e é através de artifícios da lógica e da retórica que liberta Antônio para depois, com a mesma esperteza, aprisioná-lo. Ela é autoconfiante, e crê que, ao desempenhar seu papel de jurista, o fará com muito mais maestria do que os homens.

O terceiro tema, o ódio, é expressão dos preconceitos da época, sobretudo étnicos.

Os pretendentes estrangeiros de Portia são descritos com desprezo através de características estereotipadas de suas origens: o napolitano é grosseiro e obcecado por seu cavalo; o palatino não tem qualquer humor; o francês é um bufão; o inglês não sabe falar qualquer outra língua; o escocês é mesquinho e avarento; o alemão é um bêbado repulsivo. Já o pretendente marroquino e o aragonês parecerem estúpidos com suas escolhas e com os resultados delas. (VENTURELLA, 2005, p. 4)

O ódio recai, como já analisado, de maneira preponderante sobre os semitas: Antônio é fraco e depressivo mas encontra força e vivacidade para ofender publicamente Shylock, não em razão de seu caráter ou de seu comportamento, mas em virtude de sua origem e de seu trabalho como prestamista. Complexo, ele é ao mesmo tempo vingativo e sanguinário, e combatente em prol de uma sociedade justa e igualitária. Na fuga de Jéssica, está mais preocupado com os ducados do que com sua filha, mas sabendo de sua prodigalidade, consterna-se não pelo fato de ela está desperdiçando sua riqueza, mas pelo valor afetivo dos bens alienados.

Por fim, Venturella destaca a ambiguidade e o perdão:

Em uma leitura mais aprofundada da obra, percebemos que essa ambigüidade – um traço humano tão característico – não está presente apenas nos sentimentos e no comportamento de Shylock, mas perpassa as ações e interações dos personagens principais. Bassanio, que no início da história colocara seus interesses acima da preocupação com o destino do amigo, mais tarde se esforça para salvar sua vida e se mostra grato ao advogado representado por Portia. Esta, que inicialmente parece doce, obediente e





apaixonada, se demonstra dura e inflexível no papel de advogada de Antonio. E Antonio, que odiava Shylock acima de tudo, roga ao Duque pela vida do judeu, na única demonstração de perdão de toda a narrativa. (VENTURELLA, 2005, p. 5)

O perdão de Antônio, além de contrastar com o ódio e o desprezo que lhe é característico desde o início da narrativa, provoca mais uma inversão de papéis: agora já é difícil afirmar quem é Barrabás e quem é Jesus, pois de remissor, Shylock, é remido pela misericórdia de seu adversário, embora saia prostrado e espoliado.

A essa altura, convém lembrar uma reflexão elaborada por Freud acerca de um dos elementos da obra: a cena dos três escrínios – ouro, prata e chumbo, que, segundo o psicanalista, teria sido extraída do Gesta Romanorum<sup>8</sup>, trama em que o escolhido é o príncipe. Comparando essa peça com outras obras, como Rei Lear (William Shakespeare, 1605-06), Cinderela (Charles Perrault, 1967), O Amor de três laranjas (Giambattista Basile, 1772), e diversos mitos gregos, ele conclui que se trata da escolha masculina entre três mulheres, ou três arquétipos femininos. Ouro e prata são gritantes, enquanto o chumbo é simples e mudo. Psicanaliticamente, a mudez representa a morte, e a escolha pela terceira irmã nada mais é do que a eleição da Morte ou da Deusa Morte.

Uma primeira conjectura quanto ao significado desta escolha entre ouro, prata e chumbo é rapidamente confirmada por uma afirmação de Stucken, que efetuou um estudo do mesmo material num amplo campo. Escreve ele: 'A identidade dos três pretendentes de Portia fica clara por sua escolha: o Príncipe de Marrocos escolhe o escrínio de ouro - ele é o Sol; o Príncipe de Aragão escolhe o escrínio de prata - ele é a Lua; Bassanio escolhe o escrínio de chumbo - ele é o filho da estrela!' Em apoio de sua explicação, cita um episódio da epopéia folclórica estoniana, 'Kalewipoeg', no qual os três pretendentes aparecem sem disfarce como os filhos do Sol, da Lua e estrelas (o último sendo 'o filho mais velho da Estrela Polar') e, mais uma vez, a noiva cabe ao terceiro. (FREUD, 1988)

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Sobre isso, afirma Heliodora (s.d., p. 1): "[...] a quase-totalidade do enredo tal como ele se apresenta nesta comédia, Shakespeare o encontrou na história de Gianetto em uma coletânea de novelle italianas intitulada Il Percorone, que foi escrita - ou talvez apenas organizada - por Ser Giovanni Fiorentino, escritor de quem não se conhece qualquer outra obra. Nesta fonte, no entanto, a prova da conquista da moça é apresentado sob a forma de o candidato agüentar uma noite inteira acordado, sendo que os dois primeiros são adormecidos com soníferos ministrados às escondidas; a variante com três arcas, por outro lado, o poeta pode ter tirado do poema Confesso Amantis, de John Gower, do Decameron, de Bocácio, ou da veneranda Gesta Romanorum, que nasceu no século XIV mas teve duas edições em inglês no século XVI.". Quanto à garantia da libra de carne, afirma a mesma autora: "[...] poderia ser encontrada em bom numero de fontes, sendo que ao menos duas seriam de fácil acesso para Shakespeare, a popular A Balada da Crueldade de Geruntus, que data de antes de 1590, e O Orador, uma coletânea de orações, dentre as quais se encontra a que leva o título de De um judeu, que queria, por uma dívida, obter uma libra de carne de um cristão. Existia uma terceira fonte, que muitos consideram como tendo sido provavelmente a mais imediata, mas que infelizmente desapareceu antes que fosse feito qualquer estudo comparativo com O mercador de Veneza; trata-se de uma peca, O Judeu, que é descrita por Stephen Gosson, em 1576, como "representando a avareza dos que optam pelo mundo e a sanguinolência da mente dos usurários". Alguns estudiosos admitem que a frase pode fazer referencia às arcas e à libra de carne, mas infelizmente não existe qualquer possibilidade de verificação.".





Diversamente do objeto da escolha, que é múltiplo, o ato de escolha é vinculado e singular: "A livre escolha entre as três irmãs não é, propriamente falando, uma escolha livre, pois deve necessariamente recair na terceira, do contrário todo tipo de malefício pode acontecer" (FREUD, 1988). Só o chumbo contém o prêmio, enquanto os outros cofres encerram punições.

Se o prêmio do cofre plúmbeo é o amor, com ele segue um prêmio não desejado, mas intrínseco: a morte. Em Freud, Eros e Thanatos são dimensões indissociáveis. Ao selar o pacto amoroso do matrimônio, Pórcia alimenta não só uma atitude produtiva de cuidado para com o marido e a relação conjugal, mas também de eliminação de tudo aquilo que ameace seu pacto e sua condição marital. Não há dúvidas de que, firme e inflexível, ela não hesitaria em lançar mão da morte caso isso fosse necessário.

Se, porém, ela não cometeu nenhum homicídio, simbolicamente, é assassina de Shylock e de Antônio, pois lhes retirou a vida para alimentar e sustentar sua vida e sua felicidade. Em outras palavras: novamente tem-se Jano e sua dupla face, como a tragédia alimenta a comédia, é a morte que garante a sobrevivência e a solidez do amor. A morte é vida da felicidade, conforme diz Heliodora (s.d., p. 1):

O Mercador de Veneza, mesmo que diferente de todas as outras comédias, também seja uma comédia romântica centrada na idéia da conquista da felicidade. Como Shakespeare não é um autor realista, as duas tramas de conto de fadas servem para a apresentação não de um, mas de vários exemplos e caminhos do mesmo fenômeno; e nunca é demais lembrar que, como sempre em Shakespeare, o perigo e até a morte colorem os obstáculos a serem superados na trajetória a ser cumprida pelos que desejam a felicidade, um reflexo incontestável da convicção do autor de que ela não pode ser alcançada com facilidade.

A primeira morte é a morte da liberdade, pois sendo o matrimônio um pacto vitalício, já não há mais livre exercício da vontade: a capacidade de agir está limitada. Mas já não há liberdade de escolha desde quando se optou por participar do jogo "erótico-letal": quem se equivoca e escolhe ouro ou prata tem sorte ainda pior, é obrigado a sair mudo e permanecer sozinho por toda a vida. É a mudez da morte de que fala Freud, mudez que se transforma em infertilidade, improdutividade. É a mudez do amor, que se alimenta da morte, da injustiça, da derrota do outro. Por isso, ao se recolherem aos seus aposentos, os casais o fazem silenciosamente, como se estivessem de luto pelas iniquidades por eles praticadas.

Sendo Pórcia a morte, está justificado seu poder em toda a trama, bem como a diversidade de ardis de que lança mão para conseguir seus intentos. Quem opta por participar da prova dos escrínios já optou pela morte: será sua vítima ou seu apadrinhado, mas de qualquer modo já está sob o seu domínio. A escolha é somente política e relativa: se o olhar de Jano é inescusável, cabe ainda optar a face de onde emanará esse olhar a que se submeterá. Logo, a prova é também um julgamento, um primeiro julgamento, e como o segundo, seu veredicto é essencialmente político – trata-se de distribuir a justiça e a injustiça, e não de realizar a justiça, como um perfeito equilíbrio entre as partes. Assim, se o ônus é inexorável, que recaia sobre a parte que não agrada ao poder ou ao povo. E nessa partilha, são os dois "velhos" que recebem o opróbrio:





O primeiro, ao ser desapossado de sua religião, de sua profissão e dos ganhos de uma vida inteira de trabalho, fica de mãos vazias. O segundo, terminado o julgamento, volta à sua habitual melancolia, destituído agora até mesmo do único sentimento que podia expressar abertamente, que era seu ódio pelo judeu. O infeliz destino desses dois personagens pode ser interpretado como dois tipos diferentes de morte, que maculam a celebração do triplo casamento, estendendo o caráter complexo deste trabalho de Shakespeare até o seu final. (VENTURELLA, 2005, p. 5)

O primeiro julgamento é o de Bassânio, o segundo é o de Shylock, e o terceiro, o de Antônio. Cumpre a Pórcia julgar a todos. Ela escolheu beneficiar Bassânio em detrimento dos outros pretendentes, essa é sua escolha fundamental – da parte dela sim, há livre escolha, em todos os momentos, donde seu poder – que condiciona os demais veredictos. Nos outros juízos há uma dissimulação: tem-se a impressão de que o Tribunal julga Antônio, mas é Shylock o verdadeiro réu; e no julgamento doméstico, uma repetição dos escrínios, é Bassânio o acusado, mas a condenação deve recair sobre Antônio. Este último cumpre um papel de intermediador entre os dois complexos de poder: a cidade de Veneza e a casa de Pórcia. É a razão da união desses entes, por isso, o duplo julgamento: ao lado de Shylock e ao lado de Bassânio.

A metáfora dos três escrínios aparece ainda outra vez na narrativa, numa conversa entre os dois condenados, onde o objeto de discussão é o lucro creditício. O agiota invoca a figura de Jacó para justificá-lo:

SHYLOCK - Não, [Jacó] não cobrava, o que chamais de juros, diretamente. Agora tomai nota de como fez Jacó. Quando ele e o tio assentaram que todos os cordeiros malhados e de rajas ficariam para Jacó, à guisa de salário, as ovelhas em cio foram postas, no fim do outono, junto dos carneiros. E quando entre esses animais velozes o ato da geração se processava, pelou-me algumas varas o astucioso pastor e, ao trabalhar a natureza, frente as pôs das ovelhas voluptuosas que, concebendo então, no tempo próprio só pariram cordeiros variegados, que com Jacó ficaram. Eis um meio de ganhar, e Jacó foi abençoado. Não sendo roubo, todo lucro é bênção.

ANTÓNIO - Ora, senhor, tudo isso é mero acaso, que redundou em lucro de Jacó. Não dependia dele o resultado. É a mão do céu que tudo faz e guia. Mas justifica a história o cobrar juros? Vossa prata e vosso ouro são, acaso, ovelhas e carneiros? (SHAKESPEARE, 2000, pp. 26-27)

Recorre-se às figuras do ouro e da prata, mas está ausente da conversa o chumbo, pois ouro e prata são símbolos dos dois interlocutores, não partilhando eles daquilo que será o chumbo: a felicidade, a realização dos desejos, e o amor. Observe-se como são subjetivas as inscrições dos dois primeiros símbolos: "Quem me escolher, ganha o que muitos querem" e "Quem me escolher, ganha o que bem merece", enquanto o chumbo se refere a dados objetivos – "Quem me escolher, arrisca e dá o que tem" (SHAKESPEARE, 2000, p. 58). Ora o desejo de muitos e o merecimento próprio são





coisas incertas e indetermináveis, mas arriscar e dar o que se tem é um negócio perigoso, porém inequívoco. Melhor arriscar estando ao lado da morte, do que contra ela.

Ora, o ouro corresponde a Shylock, seu cofre guarda uma caveira e a seguinte inscrição:

Nem tudo o que luz é ouro, proclamam sábios em coro. Muita gente acaba em choro, por só procurar tesouro. Mausoléus são comedouro de vermes em fervedouro. Se houvesse sabedoria nessa vossa cortesia, a consulta não faria turvar-vos a fantasia. Passai bem; vossa ousadia foi castigada; está fria. (SHAKESPEARE, 2000, p. 60)

Enquanto a prata corresponde a Antônio, por isso a figura de bobo que traz em sua mão um papel, e nele, a condenação do mercador:

Fui sete vezes fundido. Sete vezes aferido deve ser quem o apelido não quiser de intrometido. Quem beija sombra de dia, terá sombra de alegria. Bobos há, cuja alarvia com a prata se concilia. A noiva tão procurada só por mim vos será dada. Saí, senhor de fachada, que aqui não vos retém nada. (SHAKESPEARE, 2000, p. 67)

Os dois bilhetes representam os dois documentos que selam o destino desses homens: no olho de Shylock, seu ódio e sua ambição encontram fim na sentença judiciária por ele assinada; nas mãos de Antônio está posto tanto o anel que ele entrega a Bassânio, quanto a carta que traz notícias de seus navios, ele abre mão do amor e resta-lhe apenas o dinheiro. Por isso, ele é o bobo da história: não experimenta a morte funesta de Shylock, mas recebe uma pseudovida; sua alegria no Tribunal logo se transformará em pranto silencioso na casa de Pórcia; ao final, fica com aquilo que menos lhe importa e de que mais se desprendeu. "A noiva não lhe será dada".

Mas a simbologia não se esgota aí: toda a narrativa é simbólica. Para concluir com mais um exemplo, os três escrínios representam os três contratos presentes na obra: o testamento que estabelece a prova dos três escrínios (sendo partes Pórcia, seu pai e os pretendentes, e embora não tendo ela consentindo, obedece ao contrato unilateral de seu pai); o empréstimo pactuado entre Shylock, Bassânio e Antônio, e o acordo nupcial acerca dos anéis entre Bassânio e Pórcia, Graciano e Nerissa. A morte é o elemento comum a todos: Pórcia é obrigada a emudecer-se e não revelar o segredo dos cofres, bem como ficam emudecidos os pretendentes infelizes; Antônio entrega em penhor a sua própria vida a Shylock; e as esposas recém-casadas prometem recolher-se no silêncio de um mosteiro até a volta de seus maridos, e somente se sentem seguras parar quebrar essa promessa por meio de um disfarce.

Ao longo da obra, portanto, quem escolhe entre os escrínios é Pórcia, ela é a figura chave, motor de toda a história, o que se depreende da própria mudança espacial: a narrativa se inicia em Veneza, onde estão a maioria dos personagens principais, e termina na casa da nobre, para onde mudaram-se quase todos os personagens. Como a Deusa Morte, ela atrai todos para si, para o seu domínio.



### 3 A problemática da hermenêutica jurídica

O quid juris é resolvido de modo político por Shakespeare, onde a hermenêutica jurídica é mero instrumento retórico de justificação de uma vitória e uma condenação já definidas. Por isso, pode-se afirmar que as aporias jurídicas brotam não "na obra" shakespeariana, mas "da obra", à medida que são elementos dela, e só tornam-se verdadeiramente problemáticas pelo jogo cênico onde encontram existência. Dito de outro modo:

O atavismo dramático do "Mercador de Veneza" provoca, na literatura, a inquietação e a reflexão de uma questão que é jurídica em seus primórdios, com contornos sobre a legislação de Veneza, ou seja, as leis locais e o estrangeiro, com ênfase nas fases processuais que o litígio comporta.

O "Mercador de Veneza" enfoca dois discursos que alegam as razões de subjetividade que se frontalizam, e onde as dramatis personae não são passíveis de conciliação: Shylock e Antônio.

No horizonte lítero-jurídico-filosófico, há que se observar a polêmica que não nos permite, as mais das vezes, um distanciamento impessoal, pois Shakespeare consegue envolver entre as questões que permeiam a tragicomédia, os conflitos que moram no coração dos homens.

[...] [Compreender a obra envolve um] esforço hermenêutico, para a discussão que é secularmente travada entre a lei, seu significado gramatical e a justiça, como abordagem axiológica, que é a paráfrase do humano, no contexto histórico-literário Shakespeareano.

[...] A tecelagem literária-jurídica-filosófica, constitui-se num exercício que desvela Lei, Direito e Justiça, permeando o dito e o interdito, pontuando a palavra, suas lacunas, sua organização discursiva, e estabelece a relação entre palavra e mímese, verbo, imagem e logos.

São lugares diferentes de fala, mas dotados de saber e sabor, que se recobrem da força de representação da qual é dotada a literatura. (SILVA, s.d., p. 1)

Logo, os conflitos jurídicos não surgem apenas da dialética discursiva, mas assumem a forma dessa dialética: são também problemas de linguagem. O próprio Shakespeare coloca na boca de Bassânio essa advertência: "Bastantes vezes a aparência externa carece de valor. Sempre enganado tem sido o mundo pelos ornamentos. Em direito, que causa tão corrupta e estragada, não fica apresentável por uma voz graciosa, que a aparência malévola disfarça?" (SHAKESPEARE, 2000, p. 80). O jogo jurídico é um jogo de poder, isto é, uma querela discursiva e linguística, uma vez que "língua e discurso são indivisos, pois eles deslizam segundo um mesmo eixo de poder. [...] a língua aflui no discurso, o discurso reflui na língua, eles persistem um sob o outro, como na brincadeira de mão" (BARTHES, 1979, p. 31).

Dada a polissemia da linguagem, porém, encontrar a própria raiz jurídica dos problemas em O mercador de Veneza torna-se uma tarefa árdua, a despeito de toda a reflexão já empreendida nesse sentido. Engana-se quem julga as questões ali presentes de maneira pontual e superficial. A própria definição da centralidade da problemática é complexa, pois envolve uma série de elementos, de modo que muitos são os enfoques possíveis, a partir da ênfase que se dá a cada um dos elementos lítero-



jurídicos da peça. A título de exemplificação, observem-se algumas das temáticas abordadas na literatura consultada:

- a) "Em 'O Mercador de Veneza', os pontos principais de interesse para a seara jurídica são: o nó górdio da discussão entre os princípios 'Pacta Sunt Servanda' e 'Rebus Sic Stantibus', e o julgamento final repleto de irregularidades jurídicas, perpassando por um aguçado sentimento de cumprir à risca a lei, interpretando-a ao pé-da-letra." (CAIXETA, 2008, p. 1).
- b) "A trama consegue envolver pelo embate entre a lei moral e a justiça, no contexto histórico-literário shakespereano, desvelando a precariedade jurídica, com a habilidade no manejo das palavras de falsas verdades e manipulação ideológica. De um lado, Antônio teve de assinar um contrato extremamente perigoso para sua integridade física e, de outro, a justiça teria que tutelar a dignidade da pessoa humana.", e ainda: "Direito como luta é a idéia central que permeia todo o filme<sup>9</sup>. O autor mostra que somente tem algum direito aquele que, por seus direitos, luta. O direito surge do conflito de interesses, é uma relação dialética na qual tese e antítese servem para formular a síntese adequada. É uma extensão do conceito do direito como luta." (FARIA et al., 2008, p. 481)<sup>10</sup>.
- c) "Embora permeada por outras sublimidades da alma, nessa obra, o mote central é a Lei e a Justiça. Mais precisamente sobre a 'a letra da lei', o que está escrito, objetivamente, e o sentimento de Justiça que subjaz e à qual deve estar amalgamada toda e qualquer decisão de Direito. [...] Outro ponto nevrálgico dessa peça é a questão relativa à usura, ou seja, ao empréstimo mediante cobrança excessiva de juros." (FÉLIX, 2009, p. 1).
- d) "Desta forma, o enredo constitui-se de dois temas, a moral e o amor. No primeiro, o penhor de uma libra de carne no contrato, cujo viés jurídico é garantido mediante homologação com todos os desdobramentos legais subseqüentes; no segundo, o fio condutor romântico, a moça está comprometida, a pedido do pai, a tomar como marido apenas aquele de seus pretendentes que escolha o cofre certo entre os três cofres de diferentes materiais, ouro, prata e chumbo, e significados: o certo é o que contém o retrato dela." (GUIMARÃES, 2006, p. 1).
- e) "Esta comédia shakespereana coloca em discussão assuntos como o contrato, bem como a importância da argumentação e da retórica para os profissionais do direito." (LEONEL, 2003, p. 1).
- f) "Na dita obra Shakespeare apresenta exatamente esta indisposição entre justiça, direito e processo, e demonstra claramente do que o direito é capaz em seu intento, além da busca pela justiça." (MION NETO, 2006, p. 1).
- g) "[...] nessa peça, uma discussão sobre algumas temáticas interessantes na Veneza do século XVI: a história de amor e enlevo poético entre jovens amantes; a questão da amizade e da solidão (abandono), refletida nas figuras de Antonio e do próprio Shylock, da questão de cunho jurídico que apresenta a dicotomia entre a lei (o Direito) e a clemência (Justiça), mas também a questão crucial entre a relação entre judaísmo e cristianismo." (O MERCADOR, 2006, p. 1).
- h) "[...] obra que interessa ao Direito por analisar a questão do abuso do direito e da legitimidade dos contratos.", sendo uma recriação literária "de processos jurídicos, em especial os

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Faria et al. apontam uma terceira temática central: "[...] o enredo constitui-se de dois temas, a moral e o amor. No primeiro, o penhor de uma libra de carne no contrato, cujo viés jurídico é garantido mediante homologação com todos os desdobramentos legais subseqüentes; no segundo, o fio condutor romântico, a moça está comprometida, a pedido do pai, a tomar como marido apenas aquele de seus pretendentes que escolha o cofre certo entre os três cofres de diferentes materiais, ouro, prata e chumbo, e significados: o certo é o que contém o retrato dela." (2008, p. 481).



<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Aqui o autor se refere à adaptação feita ao cinema por Michael Radford (O MERCADOR, 2004).



denominados *hard cases* ou aqueles com elevado grau de conotação acerca do justo/injusto, ou, em linguagem luhmanniana, Direito/Não-Direito." (SCHWARTZ, s.d., pp. 12 e 10).

i) "William Shakespeare, ao dar vida a seus personagens, em O Mercador de Veneza, demonstrou a falibilidade humana, quer no sentido legal, com descumprimento de acordos e traições, quer no sentido moral, pois a justiça de cada um depende em muitos casos de como vemos e ouvimos a história, além dos valores que adquirimos e prezamos ao longo da vida." (SOUZA, 2007, p. 1).

Não obstante essa multiplicidade de visões, pode-se identificar três eixos jurídicos majoritários: i) o problema da justiça; ii) o problema hermenêutico; iii) o problema contratual. Dentre esses, foi escolhido, aqui, como objeto de análise, o problema da interpretação, que é de certa forma a causa do problema da justiça (quem interpreta partilha a justiça, ou frustra-a) e inclui o último (pois se trata de interpretação contratual). A abordagem do segundo eixo, entretanto, desagua em propostas de solução para o terceiro problema<sup>11</sup>.

É argumento comum o fato de não serem conhecidas as leis venezianas a que se reporta Shakespeare, no entanto, isso não constitui um entrave intransponível para a resolução do conflito. Ihering (2000) aborda essa questão de maneira magistral em seu livro A luta pelo direito. Nele, o nobre jurista afirma:

Ninguém em Veneza duvidava da validade do título: os amigos de Antônio, o próprio Antônio, o Doge, o tribunal, toda a gente enfim estava de acordo em admitir que o judeu tinha o direito a seu favor.

É com esta confiança garantida no seu direito por todos reconhecido que Shylock reclama o auxílio da justiça. (2000, p. X)

Para Ihering (2000), claro está que Shylock sofre uma injustiça, pois, tendo o direito, foi impedido de exercê-lo, como se seu contrato fosse legítimo e válido, porém inexigível.

Considerando que o titular de um direito tem não só o gozo desse direito, mas também o dever de exercício do mesmo, bem como o dever de exigir o comprimento do dever alheio e o exercício do direito alheio, Ihering pinta com novas cores a máscara de Shylock. Ele não é apenas um homem em busca de vingança, mas a própria sanidade das leis venezianas, ir contra ele é ir contra a justiça:

O ódio e a vingança levam Shyock à presença do tribunal para cortar uma libra de carne do corpo de Antônio, mas as palavras que o poeta lhe faz exclamar são tão verdadeiras na sua boca como seriam na de outro.

É a linguagem de que usará sempre, em todos os lugares e em todos os tempos, o sentimento do direito violado.

Exprime a força inabalável da convicção de que o direito deve subsistir como direito, e nela põe o entusiasmo a ênfase de um homem que tem consciência plena de que o objeto, por amor do qual luta, se trata não somente da sua pessoa, mas da lei.

[...] "Eu invoco a lei". Nestas quatro palavras que o poeta indicou a relação do direito subjetivo com o direito objetivo e a importância da luta pelo direito;

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Quanto ao problema da justiça tomado em sua essencialidade, vide Oliveira (2009) e Siches (2008).





mais justamente do que teria podido fazê-lo algum filósofo do direito. Por estas quatro palavras, a pretensão de Shylock transforma-se num só lance na questão do direito de Veneza.

[...] já não é o judeu quem reclama a sua libra de carne, é a própria lei de Veneza [...] porque o seu direito e o direito de Veneza são um só; no seu direito é o direito de Veneza que se desmorona. (IHERING, 2000, pp. 48-49)

No entanto, a despeito de toda convicção do querelante e da clareza da lei, Shylock é vencido e despojado de seus bens, por meio de um artifício retórico-jurídico em que a legalidade é subvertida numa lesão ao direito. Continua o nobre jurista:

Mas se o jurista quiser submetê-la [a questão] a um exame crítico, não poderá deixar de dizer: o título em si era nulo visto que continha alguma coisa de imoral, o juiz deveria portanto recusá-lo por tal motivo desde o primeiro momento.

Se não o fez, se o sábio Daniel lhe reconhecia a validade, que era senão empregar um miserável subterfúgio, cometer um deplorável ato de chicana, proibir ao homem a quem se havia reconhecido o direito de cobrar uma libra de carne de um corpo vivo, a da efusão de sangue que deveria ser uma conseqüência natural e inevitável! Um juízo poderia, com a mesma razão reconhecer a quem tivesse direito uma servidão de trânsito, mas proibir-lhe que deixasse vestígios das pegadas, sob o pretexto de que isso não fora convencionado quando se estabeleceu a servidão. (IHERING, 2000, p. 49)

Ao tomar essa posição, Ihering é acusado de ser formalista, de reconhecer apenas um direito vazio de materialidade. Essa é a crítica de Lima (2000), que afirma estar Shakespeare à frente de seu tempo: enquanto Ihering vislumbra apenas a formação do contrato como um acordo livre entre vontades segundo o rito legal, o dramaturgo está atento ao conteúdo contratual, que não pode ferir o bem comum. Assim, o ardil infame tornar-se-ia necessário e justo:

Com um subterfúgio é verdade, mas subterfúgio que foi utilizado para segurança jurídica daquela coletividade, apegada ás formas e ao exagero da autonomia da vontade e não a subterfúgio para retirar o direito de Shylock que inexistia. Isto é que não percebeu Ihering, que o direito em questão tratava-se da proteção à incolumidade física e psíquica do ser humano, e não proteção à avareza, que é característica daqueles que entendem negócio, liberdade de contratar e forma, acima dos valores consignados ao homem enquanto homem. (LIMA, 2000)

No entanto, essa afirmação se esvai perante as reiterações e aprofundamentos do próprio Ihering, que volta ao assunto anos depois (1888) para refutar as críticas recebidas logo após a publicação da primeira edição (em 1872). Ele não vai de encontro à concepção humanitária e ao princípio da predominância do interesse público, aliás, o conteúdo do contrato não é por ele





analisado, nem por isso ignorado, mas o pensador alemão apenas censura o procedimento judicial que garante a vitória a Antônio: um direito não pode ao mesmo tempo ser garantido numa sentença, mas ser frustrado na execução, sob argumentos arbitrários e implausíveis. Não é apenas Shylock que foi vitimado, mas a própria segurança jurídica da sociedade veneziana, fato que era comum naquela época, conforme observação de Heliodora (s.d.).

Ele não se propõe discutir se Shylock tem ou não o direito – toma como certo aquilo que está posto na obra, pelas palavras de Shakespeare – mas se concentra na garantia dos direitos adquiridos, ou seja, na luta pela conservação e pela efetividade do direito conquistado. Nesse sentido, afirma:

O juiz reconhecia a Shylock o direito de cortar uma libra de carne do corpo de Antônio reconhecia-lhe por isso mesmo direito ao sangue, sem o qual não pode na hipótese haver carne, e aquele que tem o direito de cortar uma libra pode levar menos se quiser. O judeu vê que lhe não consentem nem uma nem outra coisa, não pode levar senão carne, nenhum sangue, e não pode cortar senão libra à justa, nem mais nem menos.

Tenho eu porventura exagerado sustentando que o judeu se vê aqui defraudado no seu direito? Certamente tudo isso se faz no interesse da humanidade, mas a injustiça cometida no interesse da humanidade deixa por isso de ser uma injustiça? E se o fim justifica os meios, por que é que isso só se reconhece depois do julgamento e não antes? (IHERING, 2000, p. XI)

Ora, então, Ihering conduz a reflexão sobre a obra shakespeariana ao seio do problema hermenêutico: a decisão do juiz torna-se contraditória, pois não há como reconhecer a alguém um direito, mas negar-lhe a possibilidade de exigi-lo. Se o direito de Shylock carece de materialidade, vazio também está a decisão de Pórcia, pois baseia-se num legalismo restrito que não encontra recepção na realidade – um contrato deve estabelecer os fins e os meios, não constitui-se num tratado descritivo minucioso de métodos e procedimentos. Se assim fosse, todo ato de contratar seria nulo por sua própria natureza, pois nenhuma construção linguística encerrará toda a realidade a que se refere.

Ihering, portanto, concentra-se exclusivamente no problema hermenêutico do ponto de vista processual. No que diz respeito à dimensão material, espaço de encontro entre a questão hermenêutica e a contratual, porém, há outras variantes:

Pórcia, entrementes, não se socorreu apenas da interpretação gramatical. A linguagem, no dizer de Reale, só pode ser entendida de maneira estrutural, em correlação com as estruturas e mutações sociais. A moça, encarnada no juiz shakespeariano, valeu-se em conjunto da interpretação teleológica. Porém, visualizou não o fim, o qual Ihering reduzia a uma forma de interesse, mas antes, o sentido do valor reconhecido racionalmente enquanto motivo determinante da ação. (LIMA, 2000, p. 1)

Dessa forma, ela argumenta, mesmo naquele tempo, em favor do supremo valor da dignidade da pessoa humana: "O direito pertencia ao ser humano, à sua incolumidade física e psíquica, não à





avareza, que é característica daqueles que entendem negócio, liberdade de contratar e forma acima dos valores consignados ao homem enquanto homem." (FARIA et al., 2008, p. 482)

Sem dúvida Pórcia utilizou dois métodos hermenêuticos: o gramatical e o teleológico (AQUINO, 2008; FARIA et al., 2008), mas frustrou a lógica e a coerência. Ao ater-se somente à letra fria do contrato, Pórcia frustra sua finalidade, restringindo o seu sentido, pois claro está que aquele que cede a carne, cede também o sangue, como observou Ihering, em um raciocínio semelhante ao de Jesus Cristo acerca do juramento dos fariseus<sup>12</sup>. Entretanto, engana-se quem crê que o raciocínio finalístico de Pórcia está eivado de sã moralidade: os interesses que ela defende não são os da cidade, mas interesses pessoais, como discutido na análise literária. Com essa visão, corrobora Stefanelli:

É questionável a interpretação feita pelo suposto juiz, Baltazar, Pórcia disfarçada, pois na data da celebração, tinha-se em mente que a retirada de uma libra de carne levaria consigo sangue. Como nada foi expresso, a hermenêutica contratual foi utilizada a favor do devedor. Defende o jurista francês Pothier que "o que interessa é a intenção das partes e não o sentido literal das palavras" (2010, p. 1)

Ora, não pode ser justo o uso do Poder Judiciário para fins parciais e ímprobos, e não é válido afirmar que, em sua injustiça, Pórcia termina por fazer a justiça por que a cidade anseia. Na verdade, antes mesmo de analisar a validade do contrato em litígio, já se pode caracterizar como nulo o juízo que dele se fez na peça shakespeariana:

Neste momento, Shakespeare nos mostra o quanto a mentira é capaz de produzir e o quanto ela é capaz de destruir. Pórcia se disfarça de jovem juíza e faz um discurso inflamado dizendo que no acordo não havia sido previsto o derramamento de uma gota de sangue, ou seja, que o judeu teria que tirar do mercador Antonio um naco de carne sem derramar uma só gota de sangue. Primeiro absurdo processual que já leva a uma catástrofe. Uma nulidade jurídica tendo em vista a fraude com relação à legitimidade do julgador. (MION NETO, 2006, p. 1)

Se formalmente o processo é uma fraude, materialmente ele é um absurdo, pois, como dito, a lógica está massacrada nesse juízo: como é concebível que o agiota tenha direito a uma libra de carne que, além de destituída de sangue, tenha de ser tomada na medida exata, algo humanamente impossível, e não podendo ser tomada por falta se é preceito universal que "quem pode o mais, pode o menos"?

Não se pode, entretanto, criticar Shakespeare por essa construção jurisprudencial anômala, até porque, conforme Heliodora (s.d.), ela era comum na época. No entanto, é preciso ver que no

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> "Ai de vós, condutores cegos, que dizeis: 'Se alguém jurar pelo santuário, seu juramento não o obriga, mas se jurar pelo ouro do santuário, seu juramento o obriga'. Insensatos e cegos! Que é maior, o ouro ou o santuário que santifica o ouro? Dizei mais: 'Se alguém jurar pelo altar, não é nada, mas se jurar pela oferta que está sobre o altar, não é nada, mas se jurar pela oferta que está no altar, fica obrigado'. Cegos! [...] Pois aquele que jura pelo altar, jura por ele e por tudo o que nele está. E aquele que jura pelo santuário, jura por ele e por aquele que nele habita." (Mateus 23, 16-21).



.



Tribunal de Shakespeare está também a sociedade inglesa do século XVI, que rejeitou a Teoria da Causa, herdada do Direito Romano, e adotou uma Teoria do Valor: o contrato não precisava de justificação, mas apenas seu objeto deveria ser conversível em valores monetários.

Mais uma vez vê-se a comicidade da peça: como pode uma libra de carne ser convertida em dinheiro? Essa questão é encarada por Pires (2004, p. 1):

A peça mostra a possibilidade – impossibilidade da tradução, da transposição intersemiótica na libra de carne/dinheiro, o trauma da dívida impagável para com o autor, onde na transmutação haverá o corte na carne do corpo do texto. O cumprimento literal do contrato pode representar o fim, a morte do original.

Shylock não aceita a tradução/interpretação de seus signos, seja pelo dobro, pelo quádruplo ou por qualquer múltiplo da quantia dada por empréstimo. Ao tomar essa atitude, ele demonstra ser racionalista e calculista: quer exatamente aquilo que lhe é de direito, e que a letra lhe garante. Assim, "O logocentrismo representado em Shylock resiste e não aceita transigir. Funda sua resistência no divino ambivalente à imagem humana, no certo-errado, no bem-mal, no fiel-infiel, na literalidade da letra." (PIRES, 2004, p. 1). A essa intransigência legalista do judeu, adere também Pórcia, que demonstra idêntico legalismo positivista. É essa intransigência da razão que precisa ser superada pelo Tribunal Veneziano e pela sociedade inglesa.

É necessário interpretar os dispositivos legais de acordo com seu valor lingüístico, mas sem perder de vista sua função no texto, buscando com isso através da semântica textual, uma interpretação sistemática do texto legal. A interpretação sistemática, naturalmente envolve sempre o aspecto teleológico, visto que implica na busca da finalidade pretendida pela norma, os fins a que se destina.

O problema da interpretação ou da tradução, não pode se limitar ao literal, ao certo ou errado, ao fiel-infiel, frutos do logocentrismo bipolar que ainda fala alto na natureza humana. (PIRES, 2004, p. 1)

Por isso, a peça é uma comédia dos costumes e da tradição, uma crítica ao exercício do poder judicante da época. No entanto, é importante perceber que essa Jurisprudência da Razão nada mais é do que a Jurisprudência dos Interesses de que fala Ihering (2000), pois o *Lógos* esconde o *Páthos*: Shylock é inflexível não por seu direito, mas por seu ódio; e Pórcia é implacável tendo em vista a necessidade de salvar seu casamento, e não de assegurar o pleno cumprimento das leis venezianas.

A peça toda, inclusive sua dimensão jurídica, é cheia de disfarces e de ilusão. Embora interesseiro, Bassânio parece ser o único que compreende a essência da virtude e da verdade, em toda a trama, mas não possui malícia suficiente para desmascarar a astuta Pórcia, conforme atesta Skinner:

"é precisamente a capacidade que o mal tem de nos enganar, aparecendo sob o disfarce do bem, que deixa Bassânio perplexo, na cena em que ele se depara com os três cofres e tenta escolher entre eles. Um é de ouro, o outro é de





prata, e o terceiro de chumbo. Num deles está o retrato de Pórcia, a chave de sua felicidade. Voltando-se para primeiramente para o cofre de ouro, Bassânio resolve rejeitá-lo:

'- Pois que menos valha a aparência externa - nas feições externas alguma marca da virtude'.

Relembrando o caráter potencialmente enganoso do ornamento retórico, Bassânio consegue concluir que o mais ornamental dos três cofres é o que mais decididamente deve ser posto de lado". (apud OLIVO, 2005, p. 58)

Esse é o engodo da sentença: reluz como ouro, traz felicidade a toda uma cidade, mas é oco por dentro, e guarda a caveira da injustiça. Logo, pode-se concluir que nulo é o processo, pois o julgador não tem competência, nem há coerência em suas decisões.

Quanto à nulidade do contrato firmado entre Shylock e Antônio, Aquino (2008), analisando a peça à luz do Código Civil Brasileiro de 2002 chega às seguintes conclusões:

- i) Trata-se de contrato de mútuo feneratício celebrado entre Shylock e Bassânio, e perfectibilizado dada a tradição do objeto principal, o empréstimo de três mil ducanos, tendo como objeto secundário a garantia de cessão, por equidade, de uma libra de carne do corpo de Antônio, que figura como fiador, por convenção, à escolha do credor, decorrido o prazo de três meses, havendo inadimplemento;
- ii) O contrato principal é válido, pois considerando os requisitos de capacidade e legitimidade do agente, licitude, possibilidade e determinação do objeto, e livre e adequada manifestação da vontade: os agentes são capazes e legítimos para o negócio jurídico, recaindo sobre Shylock apenas a impossibilidade de possuir propriedade, mas não dinheiro; o objeto é lícito, pois é reconhecido pelas leis venezianas, possível (pois trata-se de empréstimo) e determinado (três mil ducanos). Não há vício de consentimento, haja vista que todos estão conscientes das cláusulas, e são livres na manifestação da vontade; e a forma do contrato é a mais solene possível (registrada publicamente);
- iii) Todavia, o contrato acessório é nulo, pois, embora preencha todos os requisitos subjetivos, formais e volitivos, tem um objeto antijurídico: sua prestação constitui uma lesão corporal (art. 129 do CP) ou mesmo uma tentativa de homicídio (art. 121 do CP), além de constituir grave afronta à dignidade da pessoa humana (art 1°, III da CF) e ser contrário à moral, aos costumes e à ordem pública.

É preciso reconhecer, porém, que, embora produtivo, uma análise que realize a mera subsunção do caso às leis atuais não conduz a uma crítica profunda da obra, mas antes fragmenta o sentido do estudo da Literatura pelo Direito, pois o que se objetiva não é o estudo da literalidade com vistas a identificações, classificações e decisões jurídicas, mas o diálogo radical entre essas duas dimensões da vida humana. Buscar-se-á, então, realizar uma análise jurídica de cunho diacrônico, sobretudo remontando ao Direito Romano e literário, ou seja, a partir das evidências da obra.

#### 3.1 Análise do caso à luz do Direito Romano





Conforme Lopes (apud AQUINO, 2008, p. 1), as características essenciais do contrato clássico são:

1) os indivíduos são livres de contratar ou de não contratar. 2) nulo é o contrato em não havendo um consentimento livre; 3) o conteúdo do contrato pertence livremente à determinação das partes contratantes; 4) no caso de conflito interespacial de leis, os contratantes são livres de eleger a lei aplicável às suas relações contratuais; 5) concluído o contrato é ele intangível, a menos que as próprias partes contratantes o rescindam voluntariamente; 6) o contrato concluído livremente incorpora-se ao ordenamento jurídico, tendo o contratante o direito de pedir a intervenção do Estado para a execução da obrigação não cumprida; 7) o juiz, ao aplicar o contrato, é obrigado a se ater à intenção comum das partes contratantes.

Essas regras são decorrentes de dois princípios gerais e fundamentais: o da liberdade contratual e da obrigatoriedade do cumprimento do contrato. O primeiro significa a autonomia que os particulares possuem para celebrar ou não contratos sem interferência do Estado, podendo escolher com quem contratar (sujeitos), o que contratar (conteúdo) e como contratar (forma). Modernamente essa liberdade tem sido limitada, sobretudo quanto ao conteúdo dos contratos, admitindo-se o princípio da predominância do interesse público sobre o privado.

O segundo princípio diz respeito ao *Pacta sunt servanda*, por meio do qual, o contrato faz lei *inter partes*, tornando-se uma *Lex contractus*. Ou seja, o acordo gera um vínculo que é indestrutível, somente revogado por um novo acordo entre as mesmas partes. Negar a eficácia de um contrato é o mesmo que negar a Lei, por isso tanta hesitação em deter Shylock: é uma escolha entre a desumanidade e a anarquia. Esse princípio também tem sido hodiernamente relativizado a partir da adoção de outro: o possibilidade de revisão contratual dada a ocorrência da imprevisão, da mudança de situação fática ou jurídica que gere onerosidade excessiva para uma das partes (*Rebus sic stantibus*).

Para esclarecer melhor a mentalidade da época, o quiproquó jurídico de *O mercador de Veneza* deve-se lê-lo a partir do *Jus Civile*, que embora não esteja mais em vigor em toda a sua amplitude e profundidade, guarda o gérmen de todo o direito civil europeu medieval, pois, a despeito de seu franco desenvolvimento, as evoluções experimentadas foram em grande parte reelaborações e revisões dos institutos romanos pelo confronto com o direito bárbaro e devido ao progresso do pensamento humano.

Consoante Alves (2004)<sup>13</sup> o contrato de mútuo possuía requisitos gerais, atinentes ao negócio jurídico, e particulares. No plano da existência, eram necessários apenas a manifestação da vontade e o objeto; no plano da validade, tem-se os requisitos essenciais do contrato.

Quanto aos requisitos gerais tem-se:

i) Essenciais: a) capacidade e legitimação das partes; b) manifestação da vontade isenta de vícios; c) objeto lícito, possível, determinado ou determinável;

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Todas as informações atinentes ao Direito Romano foram encontradas em Alves (2003; 2004), de modo que não serão indicadas as citações indiretas.





- ii) *Naturais*: são aqueles próprios do negócio jurídico, por sua especificidade. Quando dispensáveis, pode ser pactuada sua exclusão, sendo impossível ou não estando expressa condição contrária, integram o contrato;
- iii) Acidentais: a) condição "acontecimento futuro e objetivamente incerto de que se faz depender a produção ou a cessação dos efeitos do negócio jurídico" (ALVES, 2003, p. 160), devendo observar as mesmas condições objetivas essenciais; b) termo "acontecimento (muitas vezes, uma data do calendário) futuro e certo de que depende a exigibilidade ou a cessação dos efeitos do negócio jurídico" (ALVES, 2003, p. 165); c) modo "encargo imposto, num negócio jurídico de liberalidade inter uiuos ou mortis causa pelo disponente ao destinatário" (ALVES, 2003, p. 166).

Quanto aos requisitos essenciais específicos<sup>14</sup>:

- i) Subjetivo: o acordo (*contractus*) entre mutuante e mutuário este se obriga a restituir àquele a coisa dada em mútuo na mesma espécie, quantidade e qualidade;
- ii) Objetivo: a mensurabilidade do objeto, que deve ser passível de peso, medida ou contagem (quae pondere, numero, mensura continentur);
  - iii) Real: a datio, a transferência do direito de propriedade sobre a coisa.

Como se percebe, os elementos constitutivos do contrato são muito próximos dos atuais, o que reforça a opção por analisar o caso a partir do Direito Romano: considerando que ele legou sua estrutura básica até mesmo no direito civil contemporâneo, sendo, portanto, a fonte histórica do direito veneziano.

No entanto, há alguns institutos peculiares, que precisam ser estudados:

- i) A Stipulatio usurarum: é um instrumento complementar ao formulário contratual; trata-se de outro contrato, celebrado de maneira verbal e solene (stipulatio)<sup>15</sup> em que o estipulante (mutuário) se obriga a pagar ao postulante (mutuante) quantia determinada ou determinável, por ocasião do inadimplemento da obrigação principal, sendo comum a exigência de fiança. Tratam-se dos juros, que não devem ser acordados no âmbito do próprio contrato, pois nesse caso constituiriam um mero pactum<sup>16</sup>, e o credor não poderia acionar o devedor, ao passo que, através da stipulatio, tinha a seu favor a pignoris capio (ação por meio da qual o credor poderia tomar os bens do devedor em penhor) e até a missiones in possessionem (meio que conferia o poder de detenção de bens alheios). Sucessivas leis romanas estipularam limites para o quantum desses juros.
- ii) O *Nexum*: é um negócio jurídico arcaico e um tanto obscuro, trata-se de contrato de mútuo<sup>17</sup> celebrado de maneira solene perante testemunhas e diante de um porta-balança, no qual o devedor (*nexi*) se compromete a tornar-se escravo do credor, caso não pague a dívida. O devedor pode

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> A natureza jurídica desse instituto é discutível, sendo por alguns considerada como um ato *per aes et libram*.



<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> O mútuo é um contrato real (se constitui com a entrega da coisa), unilateral (pois obriga, via de regra, apenas o mutuante), gratuito (só o mutuante, via de regra, tem o ônus) e de estrito direito (uma vez que ao juiz cabe verificar se é verdadeira ou não a pretensão do autor, sem analisar quaisquer outras circunstâncias).

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> No tempo em que se passa a história, parece que esse instituto já adquiriu uma forma escrita, já que Shylock exige a assinatura de letra na presença de notário. Aliás, a forma escrita parece será regra de todos os negócios jurídicos, como se percebe no fecho do julgamento do Shylock, quando é exigido a ele assinar o que foi pactuado no Tribunal, não obstante esteja toda a Veneza como testemunha.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> No Direito Romano há uma distinção – não muito clara – entre "contrato" e "pacto". Alves (2004, p. 196) informa que "se distinguem porque no *contractus* o acordo de vontades se agrega a um elemento objetivo (causa), gerando por isso, *obligationes* (obrigações), e sendo sancionado por uma *actio* (ação); ao passo que, no *pactum*, há apenas acordo de vontades sem a causa, não decorrendo dele *obligationes* (obrigações) e sendo sancionado somente por uma *exceptio* (exceção)."



vender-se (automancipação) ou dar-se em penhor (autoempenhamento), bem como à sua própria família. Enquanto escravo, o devedor insolvente é coisa (*res*), propriedade, podendo ser alienado ou mesmo morto, sendo-lhe vedado o casamento, o direito de propriedade e de participar de juízo (como autor ou como réu)<sup>18</sup>.

iii) O Foenus nauticum ou Pecuni traiecticia: é um tipo especial de contrato de mútuo, quando o mutuário é um capitão de navio ou mercador, pois sendo um negócio de maior risco, em virtude da precariedade da navegação, os juros poderiam extrapolar os limites comuns, e não era necessário celebrar a stipulatio, mas apenas o pactum, para que os juros dessem causa a uma legis actiones.

Como se percebe, os institutos romanos davam um tratamento mui peculiar ao contrato celebrado entre Bassânio e Shylock, no qual Antônio é fiador. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer uma cláusula especial para a penalização do inadimplemento, vez que o mútuo é intrinsecamente gratuito<sup>19</sup>. Mas a garantia acordada pode ser não os juros, mas o *nexum*, o autoempenhamento do devedor (no caso, do fiador):

SHYLOCK - Quero dar-vos prova dessa amizade. Acompanhai-me ao notário e assinai-me o documento da dívida, no qual, por brincadeira, declarado será que se no dia tal ou tal, em lugar também sabido. A quantia ou quantias não pagardes, concordais em ceder, por eqüidade, uma libra de vossa bela carne, que do corpo vos há de ser cortada onde bem me aprouver.

ANTÔNIO - Palavra, aceito! Assinarei a dívida e declaro que um judeu pode ser até bondoso. (SHAKESPEARE, 2000, p. 29)

Portanto, ao *contractus* principal entre Bassânio e Shylock, anexa-se a *stipulatio* entre Antônio e Shylock, em favor de Bassânio, tendo como prestação a concessão ao agiota de uma libra de carne da parte do corpo que lhe aprouver<sup>20</sup>. Ora, embora haja um atentado contra a dignidade humana, o contrato é assinado no princípio da Idade Moderna, onde a luz do Renascimento contrasta com a tortura dos Tribunais. A regra é a impiedade, o humanismo é apenas uma ilusão filosófica.

Além do mais, Cui licet quod est plus, licet utique quod est minus: se o devedor pode vender-se como escravo, concedendo ao seu amo o direito de decidir entre sua vida e sua morte, pode, sem dúvida empenhar uma libra de sua carne. É claro, porém, que o mundo cristão substituiu em grande

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Embora agiota, nesse negócio jurídico, Shylock não cometeu o crime da usura, razão por que não poderia ser submetido a um Tribunal Eclesiástico: "A jurisdição eclesiástica defendia os interesses da Igreja e dos clérigos. Era baseado propriamente na autoridade real. Os delitos eclesiásticos eram a heresia (doutrina contrária ao que era definido pela Igreja), a simonia (tráfico de coisas sagradas ou espirituais), o sacrilégio (uso profano de pessoa, lugar ou objeto sagrado) e a usura (juros de capital exorbitante). Especificamente no filme O Mercador de Veneza não ocorre nenhum desses delitos, nem adultério, nem sacrilégio e nem usura, assim não podemos enquadrálo como de jurisdição eclesiástica, pois, como coloca o filme, no caso da usura, ele não cobra juros pela quantia emprestada, apenas concede um prazo para o pagamento da dívida." (FARIA et al., 2008, p. 479).



<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> A *Lex Poetelia Papiria*, de 428 a.C., aboliu a execução de dívida sobre a pessoa do devedor, respondendo apenas seu patrimônio, no entanto, não vedou que os contratantes estipulassem o contrário, tendo como consequência a sobrevivência do instituto da escravidão por dívida: ela deixa de ser legal ou judicial, mas pode ser convencional.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Isso pode ser depreendido da própria peça sem necessidade de análises profundas, já que Antônio se orgulha de emprestar sem cobrar juros, como que fiel a uma moral tradicional que assim estipulava: "ANTÔNIO - Shylock, muito embora eu nunca empreste nem emprestado peça, sem que aceite nem pague juro algum, neste momento, para atender à precisão urgente deste amigo, romper resolvo os hábitos." (SHAKESPEARE, 2000, p. 26).



parte a escravidão pela servidão, regime no qual o servo está preso a terra, sendo submisso ao dono da terra, mas não sendo sua propriedade. No entanto, na região do mediterrâneo – onde se encontra Veneza –, a escravidão ainda permaneceu por muitos séculos, inclusive nos moldes da Idade Antiga<sup>21</sup>.

Por último, sobre as condições especiais do contrato, faz-se mister observar que se trata de um contrato do tipo *foenus nauticum* – Antônio é mercador, toda a sua riqueza está em alto-mar, de modo que ele não dispõe de proventos –, o que justifica o caráter excessivo da garantia, que escandaliza Bassânio, por ser certamente incomum ou reprovável, mas não suscita questionamentos acerca da possibilidade de os contratantes o realizarem.

Esclarecido o tipo de contrato e as circunstâncias e especialidades contratuais, surge o problema da eficácia do negócio jurídico. No Direito Romano, a ineficácia pode dar-se por circunstâncias extrínsecas ao contrato (ineficácia stricto sensu) ou por invalidade do contrato. A invalidade decorre da ausência de um dos elementos essenciais do contrato:

- i) Capacidade e legitimação das partes os três contratantes tinham capacidade civil e legitimidade, pois as limitações impostas a Shylock não atingem sua capacidade comercial e financeira;
- ii) Manifestação da vontade isenta de vícios houve manifestação da vontade, inclusive de forma solene dada a forma escrita do contrato. Não há anomalias na manifestação ou na formação da vontade, pois a vontade de contratar é inequívoca, e na formação dessa vontade não se verifica *error* (situação *sine qua non* do contrato, em que há supina ignorância ou excessiva negligência por uma das partes), *dolo malus* (manobra ardilosa conducente a induzir alguém a erro) ou *vis compulsiva* (coação moral, ameaça).
- iii) Objeto lícito, possível, determinado ou indeterminável a liceidade do contrato é garantida por não ser contrário ao espírito da lei (contra legem), por não infringi-la (in fraudem legis), bem como por não ser imoral (contrário aos bons costumes)<sup>22</sup>; a possibilidade, por sua vez, reside no fato de a prestação ser fática e juridicamente realizável; e a determinação está na mensuração acordada uma libra de carne.

O contrato então se perfectibiliza, já que se cumpriram também os requisitos especiais: houve o acordo, mensurou-se o objeto, e entregou-se o bem<sup>23</sup>. Há, contudo, quem argumente, no entanto, que houve má-fé da parte de Shylock, o que invalidaria o contrato:

<sup>22</sup> Vê-se, pelos institutos romanos, que Shylock era contrário apenas ao sentimento de humanidade das pessoas (à ética), mas não chega a realizar qualquer ato contrário aos bons costumes.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Como prova disso, Ihering aponta as seguintes passagens dos Atos III e IV: "ANTÔNIO - Poder não tem o doge para o curso da lei deter. Se fossem denegados aos estrangeiros todos os direitos que em Veneza desfrutam, abalada ficaria a justiça da república, pois o lucro e o comércio da cidade se baseiam só neles." (SHAKESPEARE, 2000, p. 92); "ANTÔNIO - [ao Doge] Soube que Vossa Graça tem-se esforçado muito e muito para atenuar seu rigoroso curso. Mas já que endurecido ele se mostra e que meio legal nenhum me livra do alcance de seu ódio, oponho minha paciência ao seu furor e me declaro armado para suportar com grande tranqüilidade de alma a tirania e a cólera da sua." (SHAKESPEARE, 2000, p. 103); "PÓRCIA – [a Shylock] [...] Mas as leis de Veneza não vos podem desatender, se persistis no intento. [...] [a Bassânio] Não é possível; força alguma pode em Veneza mudar as leis vigentes. [...] [à Corte] Pois a intenção e o espírito da lei estão de acordo com a penalidade cominada na letra. [...] [a Shylock] a corte o reconhece, porque a lei o permite." (SHAKESPEARE, 2000, pp. 111, 113, 114 e 117). E expressa o seguinte comentário: "Assim a regra jurídica,



<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> No mesmo sentido se Posiciona Silva (2007, p. 1): "O desenrolar desse julgamento passado em Veneza dá-nos a noção do processo de execução, naquela época um *jus vitae et necis*, ou seja, o direito de vida ou morte que tem o credor para com seu devedor, à exemplo das regras romanas, muito cruel e pouco satisfatório para as pretensões do credor."



A má-fé do judeu é provada quando ele diz a si mesmo: "Por ele ser cristão é que o odeio, mas, acima de tudo, porque em sua simplicidade vil, dinheiro empresta gratuitamente e faz baicar a taxa de juros entre nós aqui em Veneza. Se em falta alguma vez puder pegá-lo saciado deixarei meu antigo ódio. (...) Amaldiçoada minha tribo se torne, se o perdoar."

Ele induz Antônio ao erro dizendo o contrato se tratar apenas de uma brincadeira, que ele assim o faz para saber que nunca exigiria uma libra de carne do cristão. Antônio é levado ao erro – devido ao absurdo da causa – ao assinar o contrato, apesar dos avisos dos amigos. "Palavra, aceito! Assinarei a dívida e declaro que um judeu pode até ser bondoso", fala. Shylock ainda chega a rebater as palavras de Bassânio que tenta persuadir o amigo a não aceitar a oferta. "A dureza mui própria os leva sempre a suspeitar do pensamento alheio. Uma coisa dizei-me por obséquio: se ele não me pagar no dia certo, que lucrarei cobrando-lhe essa pena? (...) Só para ser amável é que faço semelhante proposta", argumenta o judeu. (O MERCADOR, 2008)

Mas a caracterização da má-fé não é suficiente para invalidar o contrato, pois os romanos distinguem *dolo bonus* e *dolo malus*: o primeiro é a astúcia e o artifício para realizar o negócio jurídico, o segundo é o engano propriamente dito. Porém, o fato de Shylock se referir à *stipulatio* como brincadeira não significa que ele tenha induzido Antônio a crer que não poderia vir a cobrar a garantia, nesse caso o mercador seria excessivamente ingênuo, já que está contratando com seu maior inimigo. Ademais, Antônio toma o negócio como um desafio, e mostra estar ciente do perigo ante a hesitação de Bassânio:

BASSÂNIO - Jamais assinareis, por minha causa, um documento desses; antes quero continuar a passar necessidade.

ANTÔNIO - Nada temas, amigo, que eu não perco. Daqui a dois meses, isto é, um mês antes de se vencer a letra, espero certo receber nove tantos do que vale

[...] BASSÂNIO - Não confio em frases doces ditas por um biltre.

ANTÔNIO - Não seja o prazo causa de aflição. Um mês antes meus barcos voltarão. (SHAKESPEARE, 2000, pp. 30-31)

Clara está a intenção a Shylock, e embora ele procure escondê-la sob o rótulo de brincadeira, ela não é capaz de gerar engano, pois são esdrúxulas demais as cláusulas do contrato, para serem desconsideradas em seus efeitos nefastos, e somente uma vontade muito bem consciente do perigo, mas absolutamente convencida do poder de vencê-lo, ou profundamente ingênua e inconsequente é capaz de submeter-se a tal proposta:

segundo a qual o título é plenamente válido, o jus in thesi é não só reconhecido unanimemente como incontestável, mas o jus in hypotesi esta pronunciado [...]" (IHERING, 2000, p. X).





Ocorre que, literalmente, o empréstimo de três mil ducados pelo prazo de três meses feito por Shylock a Antônio, que o repassará a seu amigo Bassânio, é anunciado como literalmente sem juros: o ódio antigo que o credor alimenta pelo devedor é o motor do empréstimo, que se caracteriza, desde a origem, como uma ocasião propícia para uma vingança. Convenhamos que caracterizar tal retribuição compulsória de carne e sangue como juros é afastar-se significativamente do terreno da aceitação branda e inexorável de tal noção, em razão de sua associação com os processos vitais, com os modos naturais de ação humana. (FARIA et al., 2008, p. 483)

Observe-se ainda que a ação de julgamento da fiança do mútuo é uma actio stricti juris, mais precisamente uma actio ex stipulatu, e não uma judicia bonae fidei (ação de boa-fé), logo não participa do mérito o juízo subjetivo da boa-fé ou da má-fé, mas apenas a má-fé evidente que compromete a tomada de decisão da parte lesada e desde que tenha sido incluída no contrato uma clausula doli, por meio da qual o credor se resguarda do comportamento doloso do devedor. "Nos demais casos, o dolo, segundo o ius ciuile, não influirá na validade do negócio jurídico" (ALVES, 2004, p. 176). Também não há como falar em simulação (negotium simulatum) – motivo de anulação por desacordo entre a vontade e a manifestação da mesma –, pois as duas partes estão cientes da seriedade do pactuado (não se trata de negócio fictício).

Herdeiras dos tribunais romanos, as leis e a jurisprudência venezianas certamente atribuíam papel marginal à má-fé, por isso ela não é invocada em nenhum momento do juízo, mesmo ante às censuráveis declarações de interesse de Shylock, acerca da carne de seu rival:

SHYLOCK - Para isca de peixe. Se não servir para alimentar coisa alguma, servirá para alimentar minha vingança. Ele me humilhou, impediu-me de ganhar meio milhão, riu de meus prejuízos, zombou de meus lucros, escarneceu de minha nação, atravessou-se-me nos negócios, fez que meus amigos se arrefecessem, encorajou meus inimigos. E tudo, por quê? Por eu ser judeu. Os judeus não têm olhos? Os judeus não têm mãos, órgãos, dimensões, sentidos, inclinações, paixões? Não ingerem os mesmos alimentos, não se ferem com as armas, não estão sujeitos às mesmas doenças, não se curam com os mesmos remédios, não se aquecem e refrescam com o mesmo verão e o mesmo inverno que aquecem e refrescam os cristãos? Se nos espetardes, não sangramos? Se nos fizerdes cócegas, não rimos? Se nos derdes veneno, não morremos? E se nos ofenderdes, não devemos vingar-nos? Se em tudo o mais somos iguais a vós, teremos de ser iguais também a esse respeito. Se um judeu ofende a um cristão, qual é a humildade deste? Vingança. Se um cristão ofender a um judeu, qual deve ser a paciência deste, de acordo com o exemplo do cristão? Ora, vingança. Hei de por em prática a maldade que me ensinastes, sendo de censurar se eu não fizer melhor do que a encomenda. (SHAKESPEARE, 2000, p. 73)



Seguindo o que prescreve o *actio strictu juris*, Pórcia apenas verifica se o judeu tem ou não o direito, e em que condições pode exercê-lo, conforme a literalidade do contrato e da lei. Deve-se, portanto, abrir mão de qualquer teleologia humanitária, pois já são bem conhecidos os interesses de Pórcia, ainda mais censuráveis que os de Shylock: este busca sua vingança, luta pelo seu direito, que é na verdade, a materialização da luta do povo judeu em toda a Idade Média e Moderna, porque, de acordo com Faria et al:

Os judeus, desde tempos imemoriais, é um povo que vem lutando pelo direito. Quer pelo direito ao território – e a história nos mostra quantas vezes foram expulsos deste, ou invadidos –, quer pelo direito de liberdade, constantemente violado pelos povos dominadores, que levavam cativa, muitas vezes, grande parte da população. (2008, p. 480)

Pórcia, por sua vez, não defende direito algum, mas procura satisfazer seus desejos, e para isso manipula as pessoas à sua volta, bem como as leis, o direito, o poder judicante, etc. Tudo não passa de uma dissimulação, e neste sentido, o problema hermenêutico está esvaziado em si mesmo, pois é uma fraude, uma falácia processual e material, ou seja:

Tanto o direito quanto o processo, assim como a própria instituição do Estado, na verdade, são ficções, fingimentos, simulações, obras do imaginário criadas por homens em um mundo irreal baseado em um contrato social firmado por todos no momento do nosso nascimento, como afirmaria Jean-Jacques Rousseau. Um mundo que, se continuar neste rumo, baseado em mentiras que se tornam falsas verdades, sem o caráter efetivo da humanização, não terá respaldo para sua continuidade. (MION NETO, 2006, p. 1)

A humanidade de Pórcia é uma pseudo-humanidade. Mas também Veneza é uma hipócrita humanista: levanta-se contra Shylock, não por amor a Antônio, mas por causa de seu ódio racial contra os judeus, que, reduzidos à pobreza e à escravidão, eram postos à margem da sociedade, nos guetos, sendo que "A primeira concentração que teve o nome de gueto foi, precisamente, a de Veneza." (O MERCADOR, 2006, p. 1). Nenhum dos litigantes ou dos juízes mostra-se razoável, e o julgamento nada mais é do que um "julgamento do coração" (O JULGAMENTO, s.d., p. 1).

Mas foge ao escopo da hermenêutica o estudo de razões passionais. O jurídico se dissolve e se dissipa no político: trata-se de uma escolha entre o simpático, genioso, magnânimo e admirável Antônio e o reservado, fingidor, manhoso e tergiversador Shylock (O JULGAMENTO, s.d., p. 1), da parte de Veneza; e entre o amado Bassânio, e sua felicidade, e um incômodo vingador qualquer, e sua causa, da parte de Pórcia. Esse caráter passional do juízo se estende por toda trama:

Na cena do Julgamento este princípio atinge a sua expressão mais forte e realista, e na dos Cofres a sua suprema configuração poética. Já no idílio de Jéssica e Lourenço ele é tratado em termos de trama sentimental, enquanto Lancelote Gobbo discursa com o seu truculento bom humor. Na cena do



Tribunal, o julgamento do coração é apresentado sob a forma de uma absolvição; nas do Cofre, como uma discriminação; na perplexidade de Lancelote Gobbo como consciência. (O JULGAMENTO, s.d., p. 1)

Isso se dá porque a essência de toda a peça é o julgamento, que se inicia na cena dos escrínios, e é concluído no segundo *pactum nupcialis*. Mas, como dito, embora seja essa dimensão objeto da crítica literária, não pode ser parte da análise jurídica, senão nos seguintes aspectos:

i) Toda decisio jurídica comporta uma dupla natureza - ética e jurídica propriamente dita:

É necessário que não nos esqueçamos que os princípios éticos e o contexto legal nem sempre se harmonizam, e este foco fica claro quando da cena do tribunal, onde as razões e as contra-razões se chocam num clima passional, onde excede-se a precariedade jurídica com a exercitação das palavras em que as falsas verdades e a manipulação ideológica são o que o Direito dissimula, a Lei camufla, a Literatura põe a nu, e que a Filosofia se permite questionar. (O MERCADOR, 2003, p. 1)

ii) Quando há conflito entre a moral (dimensão ética) e o direito (dimensão jurídica), a decisão jurídica é precedida de uma decisão política: frustrar ou obedecer às prescrições deste último. A primeira opção pode esvaziar o direito ou gerar uma nova ordem de direitos; a segunda, por sua vez, pode conservar a sanidade da ordem jurídica (ante a fluidez das inclinações humanas) ou subverter a sua finalidade (que é proteger a equidade entre os seres humanos, em cuja medida muito influi as avaliações morais).

As conseqüências da opção política só podem ser analisadas no caso concreto *a posteriori*, e constituem um risco a que a sociedade se impõe, mas as motivações do conflito ético-jurídico são passíveis de uma valoração mais abstrata e apriorística. Assim sendo, é profundamente censurável as motivações encontradas em *O mercador de Veneza*, pois elas encarnam não a luta pelo direito e o desejo de justiça dos julgadores, mas um jurisprudência de interesses e de conveniência:

Faz-nos ver nesse romance que se não é feita a justiça em seu momento preciso, gera-se injustiça que, por vez, torna-se vingança.

As decisões judiciais podem conter, por um lado, argumentos de princípio político, especialmente relacionados aos direitos fundamentais da pessoa humana, e, por outro, argumentos de procedimento político, ligados, por assim dizer, aos interesses da coletividade, funcionando com base em alguma concepção de bem-estar, de interesse público.

[...] O viés jurídico é garantido pela homologação do contrato, com todos os desdobramentos legais (legislação de Veneza).

A composição da trama é o jogo de interesses, os preconceitos, os prejuízos, o maior (a sociedade de cristãos) em detrimento do menor (comunidade de judeus).

Mostram-se os princípios éticos (lei moral) em desarmonia com o contexto legal (justiça): de um lado, a assinatura de um contrato extremamente





perigoso para a integridade física de um homem; de outro, a tutela da justiça sobre a dignidade da pessoa humana.

No filme, as razões e contra-razões se chocam num clima passional (regido por paixão), e a sentença se constitui permeando o dito e o interdito. (FARIA et al., 2008, p. 483)

Assim, a justiça dá lugar à graça, a ordem jurídica à opção política, e é essa a advertência de Pórcia antes de proferir o julgamento<sup>24</sup>. Adverte também Shakespeare de que o direito não pode se basear apenas no cálculo, na medida, mas também na causa: é preciso moralizar as razões jurídicas, do contrário todo o direito se dissolve em escrínios – na escolha letífera entre cofres cujo conteúdo é desconhecido, e cuja sentença pode ser a da caveira, do bobo ou da bela. Se moral e direito não se conciliarem, a decisão caberá ao povo e ao poder, e nela não há certeza alguma senão a de que tomada será a disposição do coração, qualquer que seja ela.

Num tal estado de anarquia, não há direito, apenas risco, nem hermenêutica, somente retórica:

Na luta pela conquista de seus objetivos, todos se arriscam: Pórcia, apaixonada por Bassânio, prefere correr o risco de perdê-lo no cumprimento da escolha entre as três arcas do que desrespeitar os desejos de seu pai morto; Bassânio, que aos olhos do século XX pode parecer um mero caçador de dotes que se apresenta como candidato à mão de Pórcia coberto de riquezas emprestadas, cumpre esses rituais de lenda estando realmente apaixonado por Pórcia e corre conscientemente o risco da escolha; Jéssica corre o risco da maldição paterna ao fugir - e roubar-lhe parte da riqueza - para buscar a felicidade com o cristão Lourenço, Antonio, o mercador do titulo da peça, arrisca-se a ter uma libra de carne cortada de seu corpo para conseguir o dinheiro para financiar a corte de Bassânio a Pórcia; Lancelote, o bobo, arrisca seu emprego certo com o rico judeu para ir servir a Bassânio; e o próprio Shylock, é claro, arrisca seu dinheiro ao emprestá-lo a Antonio e arrisca-se ao tentar fazer valer a legislação de Veneza contra um cristão no tribunal. (HELIODORA, s.d., p. 1)

#### 4 Considerações finais

Para Ludwig Lewisohn (apud O JULGAMENTO, s.d., p. 1), "problemas constante e aprofundadamente enraizados conferem a esta fábula um significado que não se esgota nela própria". Corroborando com essa opinião, procurou-se, aqui, realizar uma análise minuciosa, mas não extenuante.

Dessa forma, a crítica literária empreendida, tendo como parâmetro os estudos já realizados nesse intuito, em especial aqueles relativos à natureza literária da obra, ao aspecto histórico-cultural presente em sua semiose, e à dimensão simbólica de suas metáforas, embora seja incomum nas searas

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> "PÓRCIA - A natureza da graça não comporta compulsão. Gota a gota ela cai, tal como a chuva benéfica do céu. É duas vezes abençoada, por isso que enaltece quem dá e quem recebe. É mais possante junto dos poderosos, e ao monarca no trono adorna mais do que a coroa. O poder temporal o cetro mostra, atributo do medo e majestade, do respeito e temor que os reis inspiram: mas a graça muito alto sempre paira das injunções do cetro, pois seu trono no próprio coração dos reis se firma; atributo é de Deus; quase divino fica o poder terreno nos instantes em que a justiça se associa à graça. Por tudo isso, judeu, conquanto estejas baseado no direito, considera que só pelos ditames da justiça nenhum de nós a salvação consegue." (SHAKESPEARE, 2000, p. 112).





do Direito, mostra-se fundamental para uma compreensão radical dos problemas jurídicos que integram uma obra literária e, além disso, possibilita uma hermenêutica mais fiel à trama literária, e menos positivista.

Nessa análise crítica, pode-se inferir que: i) a obra é ambígua, tendo caráter tragicômico; ii) ela se desenvolve em meio a um complexo entrelaçado de problemas ligados à natureza intrínseca dos seres humanos (interesses, sentimentos); iii) nos juízos, claro está as visões e os estereótipos da época, sobretudo no tocante ao Judeu e ao Homossexual; iv) numa perspectiva psicanalítica, percebe-se clarissimamente a relação entre escolha, amor e morte, de modo que a ideia de juízo – metaforizada na simbologia dos três escrínios – é ubíqua em toda a peça e mostra-se não como uma busca do *metrón* (a justa medida) mas da *eudemonia* (a felicidade).

Quanto à análise jurídica, em que primeiro lugar, foram elencadas as principais problemáticas observáveis na obra, dentre as quais foi escolhida a questão hermenêutica que, por força das circunstâncias, inclui também o problema contratual. Nesse aspecto, foram identificados dois vícios no processo civil retratado por Shakespeare: i) a incompetência do julgador; ii) a incoerência de seu juízo, que o torna sem justificativa.

Com respeito ao direito de Shylock, apresentou-se com brevidade a interpretação do atual Código Civil Brasileiro, dando-se maior ênfase aos institutos do Direito Romano, considerados a base das leis venezianas, não expressas, mas indicadas na obra. Assim, foi possível perceber que: i) o contrato de mútuo e fiança firmado na obra constitui uma especialidade, devido às cláusulas, à prestação e às partes; ii) não há invalidade no contrato; iii) a interpretação teleológica ou sociológica, embora moral, não era admitida pois a ação de juízo consoante àquele negócio jurídico era de estrito direito.

O problema hermenêutico, portanto, se dissolve em questões de ordem política, numa atitude *contra legem*, que representa um verdadeiro acinte às disposições do ordenamento jurídico da época, embora muito comum processualmente. Essa dissolução, contudo, é a grande genialidade da obra, seu aspecto trágico e cômico<sup>25</sup>.

Por fim, há de se concordar com Rinesi, que procura situar a obra no âmbito da

[...] história do conjunto de pensamentos que puderam – até mesmo 'aquém' dessas grandes máquinas de neutralização da idéia de conflito trágico que são o racionalismo, o contratualismo e a dialética – tirar do mundo da tragédia

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> "Por isso, poderíamos dizer, é que há política, e por isso é que o drama (que, trágico ou cômico, apresenta- nos sempre situações definidas pela presença de um conflito insolúvel entre posições, interesses ou valores incompatíveis) constitui um excelente recurso literário para pensarmos a política, sua forma última, suas categorias fundamentais. Ao concluir a peça que viemos discutindo, Shylock e Antonio são dois velhos derrotados, humilhados, vencidos: dois homens sós que ficaram do lado de "fora", por assim dizer, do sistema de alianças – do sistema de "anéis" – que define os limites da ordem que, tão precariamente quanto se queira (porque – e eis outros dos ensinamentos desse drama e de todo drama – sempre as ordens são instáveis, frágeis, precárias, nunca as ordens têm o futuro assegurado: também é por isso que há política), termina por se afirmar no final. Mas sempre é assim: sempre alguém fica "fora" dos benefícios e das graças de qualquer ordem, de qualquer rede, de qualquer sistema. O que é outro modo de dizer que a justiça (se entendermos por ela uma distribuição satisfatória para todos dos bens e demais coisas que dispensa uma comunidade) é sempre impossível. Isso não quer dizer, claro, que não devamos lutar por ela com o maior empenho. Pelo contrário: é exatamente porque a justiça e a felicidade universais são impossíveis que não podemos fazer outra coisa senão consagrar nossa vida a buscá-las." (RINESI, 2007, p. 386).





(particularmente do mundo da tragédia renascentista e shakespeareana) um pensamento sobre a política não já associado ao imperativo da harmonia, nem do consenso, nem da superação dos antagonismos, mas inspirado na noção de catástrofe e na certeza de que os homens não dominamos as forças que nos governam e às vezes nos destroem, um pensamento sobre a política – enfim – que parta de saber que a justiça não existe ou que seu campo é extremamente restrito, que a história não marcha em direção à resolução feliz das suas tensões e que os erros que cometemos não são o necessário momento negativo de nenhuma marcha em direção à verdade ou ao bem, mas desgraças irreparáveis com as quais às vezes nada podemos aprender, ou com as quais outras vezes só aprendemos quando (como acostuma acontecer nas peças de Shakespeare) já é tarde demais. (apud OLIVO, 2005, pp. 57-58)

Tudo se resume à metáfora dos escrínios, estudada por Freud (1988): uma escolha entre aparências e essências, e entre possibilidades de satisfação de interesses e sentimentos. Mas ao final a morte (a mudez, o silêncio ante a inexorabilidade do poder) atinge a todos: aqueles que se satisfizeram, lucrando-se da morte, e aqueles que sofrem o ônus da felicidade alheia. Todos seguem, mortos, às suas alcovas, e nisso Shakespeare resume a trama inteira, e a integralidade da vida humana.

#### Referências

ALVES, José Carlos Moreira Alves. <b>Direito Romano</b> . Vol. I. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
Direito Romano. Vol. II. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

AQUINO, Leonardo Gomes de. O Mercador de veneza: Uma visão do contrato celebrado entre Shylock e Antonio. **Conteúdo Jurídico**, Brasília, 12 dez. 2008. Disponível em: <a href="http://www.conteudojuridico.com.br/?content=2.22407">http://www.conteudojuridico.com.br/?content=2.22407</a>>. Acesso em: 25 out. 2010.

AUERBACH, Erich. O príncipe cansado. In: \_\_\_\_\_. **Mimesis**: a representação da realidade na literatura ocidental. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 277-297.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1979.

BÍBLIA. Português. Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

CAIXETA, Francisco Carlos Távora de Albuquerque. Shylock" versus "Michael Kohlhaas": um ideal, dois destinos. Âmbito Jurídico, Rio Grande, n. 50, 29 fev. 2008. Disponível em: <a href="http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\_link=revista\_artigos\_leitura&artigo\_id=4249">http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\_link=revista\_artigos\_leitura&artigo\_id=4249</a>. Acesso em 27 out. 2010.



FARIA, Aline Clariano de. Estudo Histórico do Filme O Mercador De Veneza. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 18, n. 5/6, p. 475-484, maio/jun. 2008.

FÉLIX, Luciene. O Mercador de Veneza – Shakespeare. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.cartaforense.com.br/Imprimir.aspx?id=3833">http://www.cartaforense.com.br/Imprimir.aspx?id=3833</a>>. Acesso em: 26 out. 2010.

FREUD, Sigmund. O caso Schereber, artigos sobre técnica e outros trabalhos. In: \_\_\_\_\_. Edição Standard Brasileira das Obras psicológicas Completas de Sigmund Freud. vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Direito Constitucional e globalização. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 525, 14 dez. 2004. Disponível em: <a href="http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6041">http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6041</a>>. Acesso em: 26 out. 2010.

GUIMARÃES, Dinara G. Machado. O mercador de Veneza. Abr. 2006. Disponível em: <a href="http://www.cronopios.com.br/site/artigos.asp?id=1239">http://www.cronopios.com.br/site/artigos.asp?id=1239</a>. Acesso em: 26 out. 2010.

HELIODORA, Bárbara. O mercador de Veneza. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.encena.art.br/obras/mercador/release.html">http://www.encena.art.br/obras/mercador/release.html</a>>. Acesso em: 28 out. 2010.

IHERING, Rudolf von. A luta pelo direito. 19 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

LEONEL, Thaís. A questão contratual na obra: "O mercador de Veneza" de William Shakespeare. 2003. Disponível em <a href="http://www.professorsimao.com.br/direito\_literatura\_shake.htm">http://www.professorsimao.com.br/direito\_literatura\_shake.htm</a>. Acesso em: 26 out. 2010.

LIMA, Alberto Jorge Correia de Barros. Shakespeare, Von Ihering e a interpretação do contrato. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 4, n. 46, out. 2000. Disponível em: <a href="http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=1889">http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=1889</a>>. Acesso em: 25 out. 2010.

MION NETO, Octacílio. A mentira e O mercador de Veneza. **Jornal Hoje**, Cascavel, 1º nov. 2006. Disponível em <a href="http://www.jhoje.com.br/11122006/opinioes.php">http://www.jhoje.com.br/11122006/opinioes.php</a>>. Acesso em: 23 out. 2010.

O JULGAMENTO do Coração versus O Julgamento da Mente: Estudo esotérico de O Mercador de Veneza de W. Shakespeare. [s.d.]. Disponível em <a href="http://www.encena.art.br/obras/mercador/release.html">http://www.encena.art.br/obras/mercador/release.html</a>>. Acesso em: 28 out. 2010.

O MERCADOR DE VENEZA. Direção de Michael Radford. Califórnia-EUA: Sony Pictures Classics; California Filmes, 2004.

O MERCADOR DE VENEZA, DE WILLIAM SHAKESPEARE. **Direito e Literatura**: Porto Alegre: TVE-RS, 28 mar. 2008. Programa de TV. Disponível em: <a href="http://vimeo.com/13188116">http://vimeo.com/13188116</a>>. Acesso em: 26 out. 2010.



O MERCADOR de Veneza e a condição judaica. Dez. 2006. Disponível em <a href="http://benhurrava.blogspot.com/2006/12/o-mercador-de-veneza-e-condio-judaica.html">http://benhurrava.blogspot.com/2006/12/o-mercador-de-veneza-e-condio-judaica.html</a>. Acesso em: 26 out. 2010.

O MERCADOR de Veneza e a evolução do direito das obrigações. Abr. 2009. Disponível em <a href="http://projecaodeumvelhoruim.blogspot.com/2009/04/o-mercador-de-veneza-e-evolucao-do.html">http://projecaodeumvelhoruim.blogspot.com/2009/04/o-mercador-de-veneza-e-evolucao-do.html</a>. Acesso em: 26 out. 2010.

O MERCADOR de Veneza e o contrato. Mai. 2008. Disponível em <a href="http://www.entrelinhas.info/o-mercador-de-veneza-e-o-contrato/">http://www.entrelinhas.info/o-mercador-de-veneza-e-o-contrato/</a>. Acesso em: 26 out. 2010.

OLIVEIRA, Mara Regina de. O mercador de Veneza e o problema da justiça. Revista Brasileira de Filosofia. São Paulo, Revista dos Tribunais, a. 58, v. 232, p.293-317, jan.-jun. 2009.

PARADISO, Silvio Ruiz; BARZOTTO, Leonel Astride. Shakespeare: anti-semita? A imagem do judeu em "O mercador de Veneza". **Revista Cesumar** - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v. 13, n. 1, p. 111-124, jan.-jun. 2008. Disponível em: <a href="http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/download/685/535">http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/download/685/535</a>. Acesso em: 14 nov. 1020.

PIRES, Sebastião Donizete Batista. Tradução e interpretação jurídica. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 8, n. 428, 8 set. 2004. Disponível em: <a href="http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5671">http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5671</a>. Acesso em: 23 out. 2010.

SANTOS, Lourival Alves dos. O mercador de veneza e o direito público e privado. Set. 2010. Disponível em <a href="http://www.webartigos.com/articles/47266/1/O-MERCADOR-DE-VENEZA-E-O-DIREITO-PUBLICO-E-PRIVADO/pagina1.html">http://www.webartigos.com/articles/47266/1/O-MERCADOR-DE-VENEZA-E-O-DIREITO-PUBLICO-E-PRIVADO/pagina1.html</a>. Acesso em: 26 out. 2010.

SCHWARTZ, Germano. **Direito e Literatura**: proposições iniciais para uma observação de segundo grau do sistema jurídico. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.almeidadacostaeschwartz.adv.br/artigos/Direito%20e%20Literatura.doc">http://www.almeidadacostaeschwartz.adv.br/artigos/Direito%20e%20Literatura.doc</a>. Acesso em: 26 out. 2010.

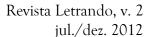
SHAKESPEARE, William. O mercador de Veneza. [s.l.]: Ridendo Castigat Mores, ago 2000. Disponível em: <a href="http://ebooksbrasil.org/elibris/mercador.html">http://ebooksbrasil.org/elibris/mercador.html</a>>. Acesso em: 22 out. 2010.

SICHES, Luis Recaséns. Tratado general de la filosofia del derecho. 19 ed. Cidade do México: Porrúa, 2008.

SILVA, Maritza Maffei da. O mercador de Veneza de William Shakespeare: um encontro na encruzilhada da literatura, direito e filosofia. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.dialetica-brasil.org">http://www.dialetica-brasil.org</a>. Maritza%20Shakespeare-site.htm>. Acesso em 25 abr. 2002.

\_\_\_\_. "O mercador de Veneza" de William Shakespeare: um encontro na encruzilhada da literatura, do direito e da filosofia. In: TRINDADE, Andre Karam; GUBERT, Roberta Magalhães;







COPETTI NETO, Alfredo (Orgs.). **Direito & Literatura**: Reflexões Teóricas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 157-178.

SOUZA, Bruno Soares de. O caráter "in natura" das obrigações de fazer e não fazer no cumprimento de sentença. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1397, 29 abr. 2007. Disponível em: <a href="http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9713">http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9713</a>>. Acesso em: 23 out. 2010.

STEFANELLI, Felipe Cotrim. O Mercador de Veneza e a Teoria Geral dos Contratos. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://direitocivilemdebate.blogspot.com/2010/05/o-mercador-de-veneza-e-teoria-geral-dos.html">http://direitocivilemdebate.blogspot.com/2010/05/o-mercador-de-veneza-e-teoria-geral-dos.html</a>>. Acesso em: 23 out. 2010.

VENTURELLA, Valéria Moura. **O Mercador de Veneza e a Complexidade Humana**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Disponível em: <a href="http://www.scribd.com/doc/27117916/O-Mercador-de-Veneza-e-a-Complexidade-Humana">http://www.scribd.com/doc/27117916/O-Mercador-de-Veneza-e-a-Complexidade-Humana</a>. Acesso em: 26 out. 2010.



# SÍNDROME DA ALIENAÇÃO PARENTAL OU SIMPLESMENTE VINGANÇA

Graziela Matos Souza Santa Rosa\*

Resumo: A alienação parental, não é um problema recente, de tão recorrente em consultórios psiquiátricos e disputas judiciais, foi criada uma Lei tratando do assunto, prevendo a tipificação da conduta, descrevendo suas formas de ocorrência e impondo sanções. A implantação de falsas memórias, inclusive a de abuso sexual, é um dos meios utilizados como forma de prejudicar o genitor ou responsável pela criança, como se verifica num caso verídico apresentado no livro Código da Vida de Saulo Ramos. As consequências desses atos são devastadoras na vida dos menores, que têm seu desenvolvimento emocional prejudicado pelo desentendimento de seus responsáveis.

Palavras-chave: Alienação parental; Falsas memórias; Abuso sexual; Lei n.º 12.318.

Resumen: La alienación parental no es un problema reciente, de tan recurrente en oficinas psiquiátricos y litigios, se creó una Ley que permite resolver el problema, previendo la criminalización de la conducta, describiendo sus formas de aparición e imponiento sanciones. La implantación de falsos recuerdos, incluido el abuso sexual, es uno de los medios utilizados como una forma de perjudicar el genitor o tutor del niño, como se observa en uno caso verídico que se presenta en el libro Código da Vida de Saulo Ramos. Las consecuencias de estos actos son devastadoras en las vidas de los niños, que tienen el desarrollo emocional obstaculizado por el desentendimiento de sus responsables.

Palabras clave: Alienación parental; Falsos recuerdos; Abuso sexual; Ley n.º 12.318.

## 1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo trazer uma explanação sobre a síndrome de alienação parental, conceituando e discorrendo sobre suas causas e consequências, principalmente para as crianças e adolescentes, que, por não possuírem maturidade suficiente, são as mais afetadas com os desentendimentos e discussões entre aqueles que deveriam ser um porto seguro, um exemplo de vida a ser seguido, e que buscam embutir nas suas mentes ideias contrarias à realidade e prejudiciais ao seu bom desenvolvimento.

Saulo Ramos (2007) contou detalhadamente um caso curiosíssimo que viveu como advogado, intercalando-o com sua história de vida. Trata-se de um pai que foi acusado de ter molestado sexualmente seus próprios filhos, o que era provado através de uma fita cassete em que foi gravado um depoimento das crianças relatando o abuso. Com as diligências descobriu-se que a mãe das crianças levava uma vida conturbada, também foi averiguado que ela estaria fazendo tratamento psiquiátrico; a perícia da gravação constatou que há uma pausa entre as perguntas e as respostas dadas

<sup>\*</sup> Graduanda em Direito, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages). *Email*: grazielamatosz@hotmail.com.





pelas crianças. Perceberam, então, que as respostas eram dirigidas e estudadas para que as crianças proferissem.

A assistente de Ramos, contudo, conseguiu uma gravação em que as crianças desmentiam tudo o que estava na primeira gravação, e, nos depoimentos das crianças, o juiz descobriu que tudo não passou de armação da mãe, como estratégia para vingar-se do ex-marido. O juiz, em sua sentença, discorreu sobre a doença mental da mãe, sobre o perigo que ela representava para educação dos filhos, mas ressaltou que eles não podiam ser privados da presença e do afeto materno. Entendeu que o erro da mulher foi por mera futilidade, mas não desconsiderou sua doença mental, que demandava tratamento.

Deu à situação uma solução que assegurasse essas condições básicas: decretou a alteração da guarda das crianças e assegurou à mãe o direito de visitas, condicionado à continuação do tratamento psiquiátrico. Na época ainda não havia legislação que tratasse sobre o assunto, embora o fato de usar os filhos como forma de vingança para atingir o outro pelo fim do relacionamento ou porque o outro já não atende mais às expectativas seja uma prática antiga e reiterada, mas que só recentemente despertou a atenção de juristas e legisladores.

A partir desse caso, dos escritos de Maria Berenice Dias, sobre o Direito de Família, e do livro de Cristina de Gesu, *Prova Penal e Falsas Memórias*, o presente estudo procura abordar o contorno jurídico dado à síndrome da alienação parental (SAP) na Lei n.º 12.318/2010, e está dividido em três seções, a primeira trata dos aspectos psicológicos da SAP; a segunda aborda as falsas memórias, como a implementação de falsas ideias de abuso sexual; e a última discute os aspectos legais referentes à alienação parental, como a tipificação da conduta, as sanções impostas, etc.

#### 2 SAP: novo conceito, antigas práticas

A síndrome da alienação parental se caracteriza pelo fato de um dos pais, avós ou os que tenham a criança sob sua autoridade ou guarda, para atingir o outro, como meio de vingança ou mesmo por algum desequilíbrio emocional, em virtude de separação, por incompatibilidade de ideias, por raiva, ciúmes, etc., passar a manipular a mente da criança, procurando caracterizar o outro, objeto de sua vingança, como um ser ameaçador, que lhe faz mal, que lhe agredi de algum forma, seja psíquica ou fisicamente. Na maioria dos casos, a criança acredita mesmo estar sendo vitima de algum abuso, inclusive sexual o que para ela traz consequências devastadoras, interferindo no seu caráter, na sua personalidade, na sua visão de mundo e, na perspectiva em relação ao outro, na sua confiança em si e no próximo, fazendo com ela repudie aquele que está sendo alvo dessas ideias caluniosas, dificultando-lhe a convivência.

A criança é induzida a afastar-se de quem ama e que também a ama, ela passa a aceitar como verdadeiro tudo que lhe é informado sobre o outro, isso gera contradição de sentimentos e destruição do vínculo afetivo entre ambos, pois ela vê seu familiar como uma pessoa má (BERENICE, s.d.). Essa forma de abuso põe em risco a sua saúde emocional e compromete o seu sadio desenvolvimento, além de lhe trazer dor e sofrimento, consequências danosas que se estenderão por toda a vida,

As crianças alienadas podem apresentar distúrbios psicológicos como depressão, sentimento de culpa, de injustiça sofrida ou praticada (quando descobre que não sofreu abuso), ansiedade, pânico, etc.; sentimentos esses que se refletirão nas suas relações pessoais, afetivas, dificultando-lhes a



manutenção sadia de relacionamentos, às vezes levando-as a reproduzir os abusos que acreditaram terem sofrido ou tentando evitá-los a qualquer custo, podendo, em casos mais graves, desenvolver a vontade do suicídio.

Quando são induzidas a acreditar que estão sendo vítimas de abuso sexual, perdem a inocência, tornando-se conhecedoras de assuntos inapropriados para a idade, o que lhes traz consequências desastrosas para a maturidade, para o estabelecimento de relacionamentos futuros, para a identificação de sua própria identidade.

# 3 A implantação de memórias de abuso

Nesse jogo de manipulações, todas as armas são utilizadas, inclusive o "pseudofato" de ter sido a criança vítima de abuso sexual. A narrativa de um episódio durante o período de visitas que possa configurar indícios de tentativa de aproximação incestuosa é o que basta; extrai-se desse relato, verdadeiro ou não, denúncia de incesto. A criança é convencida da existência de um fato e levada a repetir o que lhe é afirmado como tendo realmente acontecido. Nem sempre ela consegue discernir que está sendo manipulada e acaba acreditando naquilo que lhe é dito de forma insistente e repetida. Com o tempo, nem o adulto manipulador consegue distinguir a diferença entre verdade e mentira. A sua verdade passa a ser verdade para o outro, que vive com falsas personagens de uma falsa existência, implantando-se, assim, falsas memórias (BERENICE, s.d.).

Cristina de Gesu (2010) afirma que as falsas memórias não giram apenas em torno de um processo inconsciente ou involuntário de "inflação da imaginação" sobre determinado evento, podendo as pessoas expostas à desinformação alterarem a memória de maneira previsível ou espetacular, de forma dirigida ou espontaneamente sem que haja estímulo externo, (GESU, 2010).

Pode-se observar que, no caso de crianças, devido ao seu pouco conhecimento sobre determinados temas, como os que envolvem a sexualidade, podem facilmente passar a acreditar que determinados gestos de carinho configuram alguma espécie de abuso sexual, sendo levadas a crer que tenham sido realmente molestadas, desenvolvendo, inclusive, memórias sobre o fato.

Pelas hipóteses levantadas por Dias (2010) e também pela fragilidade da prova testemunhal apresentada Gesu (2010), ao investigar denúncias de abuso sexual ou de outra lesão causada aos menores, deve-se tomar o cuidado de não lhes causar danos ainda maiores; ao entrar no íntimo da criança, seja questionando ou observando suas condutas, pode-se estar reforçando o desenvolvimento das falsas memórias, mobilizadas pela instigação e pelas perguntas dirigidas. Esses possíveis fatos precisam, então, permanecer como razão não transparente nas intervenções junto à criança.

O fato de o abuso sexual ser o não factual, contudo, não descaracteriza as lesões sofridas pela criança, porque ela já é uma vítima em sentido estrito: violência ela já sofreu de qualquer forma, uma vez que, mesmo não tendo sido lesada pelo denunciado, sofreu abuso por parte daqueles que lhe embutiram ideias fantasiosas e tentaram-lhe afastar de seus familiares. *Fiat malum* e independente de quem o tenha feito, a criança deve passar por uma tratamento psicológico para tentar amenizar os efeitos danosos da situação a que foi submetida e também apagar as memórias que lhe foram apresentadas.



# 4 Alienação parental à luz da legislação vigente

O termo SAP nasceu nos consultórios psiquiátricos americanos, em 1890, descrevendo um distúrbio no qual uma criança, numa base continua, deprecia o pai de forma injustificada, por alguns fatores incluindo instrução do outro genitor, (O QUE É SAP, s.d.). A partir desses estudos, transcorridos ao longo do século XX, o legislador pátrio, compreendendo a gravidade do problema, procurou tipificar e punir essa conduta, definindo-a como

[...] a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este. (Lei n.º 12.318, art. 2º)

O fato não é novo, usar os filhos como objeto de vingança, para atingir o outro em relacionamentos conflituosos ou em crises é prática comum e irresponsável, no entanto a criação de uma lei que proteja os menores desse tipo de abuso só surgiu, no Brasil, em 2010, o que revela a novidade do tema no âmbito da sociedade brasileira.

A lei elenca em seu art. 2°, § único, incisos de I a VII, de modo exemplificativo, situações que caracterizam alienação parental, como promover campanha de desqualificação, dificultar o exercício da autoridade parental, omitir informações pessoais relevantes, apresentar falsa denúncia para obstaculizar a convivência, mudar o domicílio para local distante, sem justificativa. Havendo indícios dessas práticas alienadoras, é cabível a instauração de procedimento, que terá tramitação prioritária, devendo a perícia psicológica ou biopsicossocial ser apresentada em 90 dias (arts. 4° e 5°).

No decorrer do processo, para que a criança não tenha interrompida de forma abrupta a convivência com seus familiares o que acarretaria ainda mais prejuízos à formação pessoal desta criança, ser-lhe-á assegurada a visitação assistida, podendo a medida ser dispensada nos casos em que houver risco de prejuízo à integridade física ou psicológica da criança, que será atestado por profissional designado pelo juiz para acompanhamento das visitas (art. 4°).

Caracterizada a alienação parental ou conduta que dificulte a convivência paterno-filial, sem prejuízo da responsabilidade civil ou criminal do alienador, pode o juiz advertir o alienador, ampliar o regime de convivência familiar em favor do genitor alienado, multar o alienador, inverter a guarda ou alterá-la para guarda compartilhada, inverter a obrigação de levar para e buscar a criança da residência do outro genitor; pode até suspender o poder familiar, de acordo com o art. 6° da referida Lei. Contudo, esse dispositivo legal não tipificou a prática de alienação parental como crime, pois as medidas tomadas pelo juiz não importam em responsabilização penal.

# 5 Considerações finais

A alienação parental é um meio devastador de se atingir alguém, usado como forma de vingança, como um instrumento para causar sofrimento alheio, seja pela raiva provocada pelo fim de um relacionamento, por uma traição, por desequilíbrio emocional ou simplesmente uma briga de





casal ou qualquer tipo de desentendimento familiar em que os maiores prejudicados são as crianças e os adolescentes, que veem naquele que consideravam um amigo, um porto seguro, alguém em quem se possa confiar, uma pessoa terrível, que lhe fará mal, e de quem deve afastar-se, ideias essas incutidas por pessoas em que eles confiam, por isso, são para eles verdadeiras.

Há, portanto, um triplo prejuízo: perde-se a confiança, o amor, o relacionamento com a pessoa que está sendo alvo das mentiras; convive-se com alguém que inspira segurança, todavia, é uma pessoa manipuladora, desequilibrada, e perversa, pois confunde, objetifica e instrumentaliza a criança; adquire-se um conhecimento de fatos inapropriados para a idade, por não haver maturidade suficiente para lidar com certos assuntos tem seu desenvolvimento e equilíbrio psíquico afetados. Esses transtornos abalam a confiança em si mesma, deixando a criança com baixa autoestima, comprometendo sua formação plena, e seu relacionamento com todos aqueles que devem fazer parte de seu meio, bem como de suas relações futuras.

É obrigação dos familiares, sobretudo os genitores, criar um ambiente em que as crianças possam crescer e aprender as fundamentais lições da vida, tais como amor, equilíbrio, instrução, valores morais, ética e, acima de tudo, exemplo de vida; situação muito diferente de um contexto de alienação parental, que é um ambiente de tristeza, desequilíbrio, desconfiança, dúvida, sofrimento.

Não se pode ser omisso a esses casos que acontecem diariamente em tantos lares. A lei que disciplina essas questões é recente e necessita que toda a sociedade procure compreender a sua importância e gravidade, exigindo-se dos operadores do direito cautela, sensibilidade e atenção para averiguar e distinguir fatos e falsas memórias, e da sociedade uma revisão cultural e moral, no sentido de rechaçar toda e qualquer conduta de manipulação de crianças e adolescentes para satisfação do egoísmo de seus responsáveis.

#### Referências

DIAS, Maria Berenice. **Manual de Direito das Famílias**. 6 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

\_\_\_\_\_. **Síndrome de alienação parental, o que é?** [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.mariaberenice.com.br/uploads/2\_-falsas\_mem%F3rias.pdf">http://www.mariaberenice.com.br/uploads/2\_-falsas\_mem%F3rias.pdf</a>>. Acesso em: 30 set. 2011.

GESU, Carla Cristina de. Prova Penal e Falsas Memórias. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2010.

MENDONÇA, Camila Ribeiro. Lei garante a proteção do filho nas brigas judiciais. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 3 set. 2011. Disponível em: <a href="http://www.conjur.com.br/2011-set-03/fimde-editada-lei-alienacao-parental-garante-protecao-filho-brigas-judiciais">http://www.conjur.com.br/2011-set-03/fimde-editada-lei-alienacao-parental-garante-protecao-filho-brigas-judiciais</a>. Acesso em: 5 out. 2011.

O QUE É SAP. [s.d.]. Disponível em: <a href="http://www.alienacaoparental.com.br/o-que-e">http://www.alienacaoparental.com.br/o-que-e</a>>. Acesso em: 1° out. 2012.

RAMOS, Saulo. Código da vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.





DIÁLOGOS



# SUSPIROS POÉTICOS

Na poesia somos, nos movemos e existimos.

Atendendo ao pedido da Revista Letrando, o grande mestre da crítica e da fruição estética abriu parte de seu baú literário, onde guarda muito mais do que língua e beleza, conserva sentimentos, memórias, sonhos e suores, e nos deu a honra de publicar uma brevíssima amostra dos tesouros que lá se encontram.

Com todo o tributo e mérito que lhe é devido, temos a intraduzível satisfação de apresentar duas produções de

Glaydston Dantas Machado de Figueiredo\*

# Um canto pra subir

O crepúsculo aparece entregando o dia à noite, contribuindo para consolidação dos mistérios do cosmo. Acendo os faróis do carro e começo a viajar nas dezenas de pensamentos, alguns intensos, outros relativamente vazios, mas todos oriundos da mais pura certeza intima: certo que são todos reflexos transbordados em cenas. Da janela a paisagem sem sentido, apenas situações silenciosas de palavras sob o olhar sem visão. Ligo o som e deixo a musica me levar e percebo que algo se ilumina. Já não estou mais só. Toca Raul: "não diga que a canção está perdida, tenha fé em Deus, tenha fé na vida, nada acabou..." Indubitavelmente se manifesta uma sensação de presença vital, e que o ciclo nos exige tentar outra vez, para poder resgatar a ação da energia de entendimento que um dia Cazuza asseverou" Vida louca vida, vida breve, já que eu não posso te levar, quero que você me leve". Chega a hora da Ave Maria, uma pausa para ressaltar a espiritualidade. Piso mais fundo, ainda resta muita estrada para chegar... E Djavan ressoa "O meu amor reluz que nem riqueza asa do meu destino, clareza do tino, pétala..." Perto dos olhos, o estar, longe, a vontade de fazer o que não se concretizou, voltar com meu All Star e pedir a Nando o vocabulário.

De longe, as luzes da cidade e a certeza que perto estou...

De repente, a porta do carro, trocar a música e Bethânia ecoar "És um Senhor tão bonito quanto à cara do seu filho, tempo, tempo, tempo, é um dos deuses mais lindo, tempo, tempo, tempo, tempo"

### Linguagem e discurso

\_

<sup>\*</sup> Graduado em Letras pela Universidade Católica de Salvador (UCSAL); Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages); Mestre em Ciências da Educação e Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos. Email: glaydstonmachado@yahoo.com.br.





Certa feita, perdido por entre causas não tão reveladas explicitamente, comecei a trocar farpas com a situação que ora se apoderara, como forma de gladiar o acontecimento, por não saber perceber a instância que o momento cobrava de mim. Assim, entre metralhadas cosubstanciais, terremotos por sobre minha percepção, veio d'água nos olhos, num sofrimento passional redondamente holístico, com métricas intermináveis, numa incompreensão Augustiniana, como se as fétidas sensações se apresentassem interminavelmente sem fim, percebi-me estranhamente um ser obtuso e hermético. E como doía, corroíam as células de composição sistêmica formadora de uma concepção vital, cientificamente comprovável e sem o meu entendimento extrínseco. Os olhares fuziladores das ruas me atingiam sobremaneira, como se Sá Carneiro triunfasse instintivamente sobre o Outro em mim, e a sinfonia de vanguarda me assustasse em nível heterofernandiano a minha Pessoa. Sobre ele a minha fragilidade, o meu desespero gemendo em prantos, a roçar os meus pseudos brios sociais conclamando espaços a se revelarem Diadorin enquanto travestida em coragem e sonhos.

#### Conflitante!!!!

Nunca aprendi a fumar para na fumaça soltar versos transformados da Espanca e espancar de vez a turva sintonia; tampouco a beber, para no ultimo gole devorar as gotinhas do mal-do-século romântico.

Socorro!!!!! Viraram o século. E eu....e eu....podre ser perdido nas unhas das feras entorpecidas de devaneios farsantes, moradoras de esgotos subjetivos e vivem a cobrar de mim postura ética, valores medievais. A idade....socorro!!! O tempo.....quando.....quando....

Venha Bethânia, objetive o meu transformar e me apresente de fato a androgenia do canto que os ventos assobia, e traduza-me Gullar, numa oportuna singular Linguagem para este discurso.



# POETICÊNCIAS II

Rosenaida Andrade Santos\*

## Cenário

O vento ressoa à melodia das flores, que se despedaçam e pedem para serem colhidas por um amor Os pássaros fazem o acorde; As borboletas a melodia; No peito se faz a melancolia; No ar o perfume das flores, Dos grandes amores O sol em sintonia reflete nas águas claras que se fazem espelho mágico no transbordar de cores no cenário do amor. O vento varre as folhas que caem, A água lava as ruas imundas, A chuva lava a dor na nuança fúnebre Amor não é saber.

<sup>\*</sup> Graduanda em Letras (Licenciatura), na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Ages). *Email*: rosenaida.santos@yahoo.com.br.



p. 157

# CHAMADA PARA PUBLICAÇÃO

#### Edital 01/2013

A Comissão Editorial da Revista Letrando, publicação científica do Diretório Acadêmico de Letras da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, convida os acadêmicos e os professores agianos, e de outras instituições de ensino superior, a enviar manuscritos de trabalhos acadêmicos para publicação no III volume da revista. O envio poderá ser feito até o dia 7 de setembro de 2013, e deverá observar as seguintes normas editoriais:

### 1. Da Submissão

- a) Os artigos publicados poderão ser de qualquer área do conhecimento, desde que estejam relacionados às discussões teóricas tanto filosóficas quanto científicas ou técnicas das Ciências Humanas e Sociais e, em especial, das Linguagens e Artes, aceitando-se originais tanto em português quanto em espanhol.
- b) Os autores (estudantes de graduação ou pós-graduação, e qualquer profissional graduado ou pós-graduado) enviarão seus originais através de correio eletrônico endereçado para revistaletrando@hotmail.com ou registrar-se-ão no sítio da revista (http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/ ou http://www.letrando.co.cc) como autores, acessarão sua página de usuário e realizarão os cinco passos da submissão online (http://revistas.ojs.es/index.php/letrando/author/submit/).
- c) Cada artigo terá no máximo três coautores, e cada autor poderá publicar apenas dois artigos por volume, seja na condição de autor único, seja como coautor.
- d) Os autores que enviarem artigos para a Revista Letrando concordam com os seguintes termos:
  - I. Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à Revista Letrando o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo a livre reprodução e o livre compartilhamento do trabalho, desde que para fins não comerciais com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial na Revista Letrando.
  - II. Os autores não submeterão seus trabalhos à analise de outro periódico ou o divulgarão por qualquer outro meio de publicação, seja integral ou parcialmente, enquanto não for emitido parecer final de rejeição do Conselho Editorial, e os trabalhos enviados não estão pendentes de decisão de publicação em nenhum outro periódico ou meio de divulgação.
  - III. Os autores, uma vez aceitos e publicados seus trabalhos, têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não-exclusiva da versão do trabalho publicada na Revista Letrando (a exemplo de publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial na Revista Letrando.



- IV. Os autores responsabilizam-se integralmente por plágio e outras irregularidades que porventura apresentem seus artigos publicados.
- e) Não haverá nenhuma espécie de remuneração para os autores cujos trabalhos forem publicados. Entretanto, receberão uma certidão de publicação em que deverá constar o volume em que foi publicado o artigo, nome do autor, o nome do artigo e a condição de autoria (se autor único ou coautor), emitida em nome do Diretório Acadêmico de Letras e assinada pelo Coordenador da Comissão Editorial, sendo que:
  - I. A certidão de publicação será enviada ao correio eletrônico dos autores, independentemente de requisição, após a publicação de cada volume da revista.
  - II. O envio de certidão impressa está condicionado ao pagamento de valores relativos à sua impressão e postagem.
- f) Os trabalhos acadêmicos submetidos deverão pertencer a um dos seguintes gêneros:
  - I. Artigos de pesquisa artigos que sejam resultantes de pesquisas originais ou de processos de intervenção no campo das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes ou a ele relacionados;
  - II. Artigos de revisão artigos resultantes de uma investigação em que se analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não publicadas (estados da arte) no campo das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes ou a ele relacionados;
  - III. Ensaios ou artigos de reflexão artigos resultantes de uma reflexão de caráter analítico, interpretativo ou crítico acerca de temas relacionados às pesquisas ou aos problemas das Ciências Humanas e Sociais e das Linguagens e Artes.
- g) Todos os artigos deverão possuir a seguinte estrutura:
  - I. Título e subtítulo (se houver);
  - I. Identificação do(s) autor(es) acompanhada do(s) respectivo(s) currículo(s);
  - II. Resumo e palavras-chave em língua portuguesa e em espanhol (resumen e palabras clave);
  - III. Introdução, desenvolvimento textual e considerações finais;
  - IV. Referências.
- h) Serão observadas as seguintes regras de edição e formatação:
  - I. O trabalho deverá ser editado no programa Microsoft Word for Windows, ou compatível, salvo em extensão ". doc" ou ". docx" e formatado em A4 (21cm x 29,7 cm) com margens inferior, superior, direita e esquerda de 2,5 cm, tendo entre 5 e 35 laudas, incluindo ilustrações e referências bibliográficas.



- II. O trabalho deverá ter seu corpo textual escrito em fonte Times New Roman, tamanho 12 e espaçamento 1,5 entre linhas, sem espaço entre parágrafos, parágrafo justificado e com um recuo de 1,25 cm para a primeira linha, e ter suas páginas numeradas a partir de 1.
- III. Terão formatações especiais os seguintes elementos:
  - i) Título e subtítulo: letras maiúsculas, tamanho 14, em negrito, espaçamento simples entre linhas;
  - ii) Nome do(s) autor(es): tamanho 10, espaçamento simples entre linhas, alinhado à direita;
  - iii) Resumo, palavras-chave, resumen, palabras clave e notas de rodapé: tamanho 10, espaçamento simples entre linhas;
  - iv) Citações com mais de 3 linhas: tamanho 10, espaçamento simples entre linhas, recuo de 4 cm, sem recuo de primeira linha;
  - v) Referências: espaçamento simples, sem recuo de primeira linha.
- IV. O artigo deverá obedecer as especificações da NBR 6022.
- V. O texto, desde que respeitando as normatizações da NBR 6024, poderá ser dividido em seções primárias e secundárias numeradas: aquelas escritas em letras maiúsculas e em negrito, e estas apenas escritas em negrito.
- VI. O resumo e o resumen não deve exceder 300 palavras, as palavras-chave e as palabras clave devem variar entre 3 e 6, devendo-se observar as disposições da NBR 6028.
- VII. Ilustrações (tabelas, quadros, figuras e gráficos) deverão ser inseridas no texto, logo após a sua citação, sendo que:
  - i) Serão centralizados e separados do resto do texto;
  - ii) As letras e números neles contidos deverão ser formatados com tamanho 10, espaçamento simples entre linhas;
  - iii) O título desses elementos deverá ser colocado imediatamente abaixo deles, formatado com tamanho 10, em negrito, espaçamento simples entre linhas, centralizado e iniciado por "Tabela 1 -", "Quadro 1 -", "Figura 1 -" ou "Gráfico 1 -".
- VIII. Notas de rodapé são admitidas, desde que reservadas ao estritamente necessário, sendo que:
  - i) Não serão numeradas quando tratar-se de currículo do(s) autores. Nesse caso será usado asterisco simples (\*) para o primeiro autor ou autor único, asterisco duplo (\*\*) para o segundo autor e asterisco triplo (\*\*\*) para o terceiro autor;



- ii) As demais notas serão numeradas em série única e em ordem crescente, utilizando-se algarismos arábicos.
- IX. O currículo do(s) autor(es) deverá conter as seguintes informações: formação e filiação acadêmica, endereço de correio eletrônico e endereço do currículo Lattes (opcional).
- X. As citações e as referências devem seguir as normas da ABNT: NBR 10520 e NBR 6023, respectivamente. Inexistindo forma específica de citar ou referenciar determinada fonte, aplicar-se-ão as orientações do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Santa Catarina.
- i) As referências feitas à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, quando houver, deverão respeitar as seguintes disposições:
  - I. A sigla designativa da instituição será grafada conforme a orientação do Manual de Elaboração de Textos do Senado Federal (Brasília, 1999, p. 65):
  - a) o termo "Ages" deve ser escrito com apenas a letra inicial em maiúscula, quando substituir o nome completo da IES ou quanto integrar a expressão substitutiva "Faculdade Ages";
  - b) quando, no texto, a primeira referência à IES for feita por extenso, o termo "Ages" deve aparecer em seguida, entre parêntesis e em letras maiúsculas: "Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES)".
  - II. O adjetivo designativo daquilo que é referente à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais será grafado conforme o Decreto nº 6. 583, de 29 de setembro de 2008 (Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, base V, item 2º, alínea "c"), ou seja, utilizando-se o "i" como vogal de ligação: "agiano".

## 2. Da Avaliação

- a) Os artigos que o Comitê Editorial julgar previamente admissíveis serão analisados em duas etapas (avaliação científico-acadêmica e revisão de texto), obedecendo ao sistema de avaliação por pares "duplo cego" (double blind peer review) e aos seguintes critérios:
  - I. O respeito à norma culta da língua portuguesa e da língua espanhola;
  - II. O respeito à ética, ao pluralismo e aos direitos humanos;
  - III. A observância dos padrões de formatação, estruturação textual, citação e referenciação da revista;
  - IV. A cientificidade das proposições e a coerência metodológica e conceitual da abordagem;
  - V. A relevância e a originalidade das contribuições.
- c) A partir do parecer dos avaliadores, serão tomadas uma das seguintes decisões: aceitação sem restrição (encaminhamento para publicação), aceitação com restrição (requisição de correções), rejeição (devolução do artigo ao autor).



# 3. Das Áreas Científicas

- a) Pertencem à área das Linguagens (CNPq/Capes: Linguística, Letras e Artes) as temáticas relacionadas a:
  - I. Linguística;
  - II. Línguas;
  - III. Literaturas;
  - IV. Artes Cênicas;
  - V. Artes Visuais;
  - VI. Música;
  - VII. Dança.
- b) Pertencem à área das Humanidades (CNPq/Capes: Ciências Humanas) as temáticas relacionadas a:
  - I. Filosofia;
  - II. Teologia;
  - III. Sociologia;
  - IV. Antropologia;
  - V. Arqueologia;
  - VI. História;
  - VII. Geografia;
  - VIII. Psicologia;
  - IX. Educação;
  - X. Ciência Política;
  - XI. Relações Internacionais.
- c) Pertencem à área das Ciências Sociais (CNPq/Capes: Ciências Sociais Aplicadas) as temáticas relacionadas a:
  - I. Direito;
  - II. Administração;
  - III. Ciências Contábeis;
  - IV. Economia;
  - V. Demografia;
  - VI. Turismo;
  - VII. Arquitetura e Urbanismo;
  - VIII. Planejamento Urbano e Regional;
  - IX. Desenho Industrial;
  - X. Ciência da Informação;
  - XI. Biblioteconomia;
  - XII. Arquivologia;
  - XIII. Museologia;



XIV. Comunicação; XV. Serviço Social.

Paripiranga, 17 de maio de 2013.

# MARCOS PAULO SANTA ROSA MATOS

Coordenador da Comissão Editorial

# CRÉDITOS DAS IMAGENS

#### Capa da Revista:

GOGH, Vicent Willem van. Descargadores de carbón en Arles. 1888. 2000 x1666 px. 1,27 Mb. Formato JPG. Disponível em: <a href="http://www.museothyssen.org/thyssen/zoom\_obra/394">http://www.museothyssen.org/thyssen/zoom\_obra/394</a>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

#### Capa da Seção Linguagens:

PEN INTERNATIONAL. *Logo*. 2010. 615 x 615 px. 283 Kb. Formato JPG. Disponível em: <a href="http://i268.photobucket.com/albums/jj12/diadorim/2.jpg">http://i268.photobucket.com/albums/jj12/diadorim/2.jpg</a>. Acesso em: 1° maio 2013.

## Capa da Seção Humanidades:

HOMEM VITRUVIANO. [s.d.]. 1019 x 1024 px. 116 Kb. Formato JPG. Disponível em: <a href="http://wp.kzuka.com.br/musassa/files/2011/05/homem\_vitruviano-1019x10241.jpg">http://wp.kzuka.com.br/musassa/files/2011/05/homem\_vitruviano-1019x10241.jpg</a>. Acesso em: 1º maio 2013. [Representação gráfica da pintura *Homem Vitruviano*, de Leonardo Da Vinci (Itália, c. 1490)]

# Capa a Seção Ciências Sociais:

Adaptação de: QUINO (Joaquín Salvador Lavado Tejón). *Mafalda*. 2008. 595 x 842 px. 23,4 Kb. Formato GIF. Disponível em: <a href="http://4.bp.blogspot.com/-hPyvbXuY6bI/T-fxDva5G7I/AAAAAAAAF7E/sFaqLuw9geE/s1600/mafalda+para+dibujar+pintar+colorear+imprimir+recortar+y+pegar+003.gif">http://4.bp.blogspot.com/-hPyvbXuY6bI/T-fxDva5G7I/AAAAAAAAF7E/sFaqLuw9geE/s1600/mafalda+para+dibujar+pintar+colorear+imprimir+recortar+y+pegar+003.gif</a>>. Acesso em: 1º maio 2013.

## Capa da Seção Diálogos:

PICASSO, Pablo. *Don Quixote*. 1955. 360 x 480 px. 27,7 Kb. Formato JPG. Disponível em: <a href="http://www.infopedia.pt/mostra\_imagem.jsp?recid=8544">http://www.infopedia.pt/mostra\_imagem.jsp?recid=8544</a>>. Acesso em: 1° maio 2013.