



INSTITUTO FEDERAL
SÃO PAULO
Câmpus Campos do Jordão

**1º | Seminário de Estudos
Linguísticos do Vale do Paraíba**



**Língua, Discurso e Cultura:
reflexões sobre o ensino na
sala de aula contemporânea**

Ano. I Vol. II

ANAIS

26 DE AGOSTO DE 2017

ISSN – 2527-2233



Expediente

Reitor

Eduardo Antônio Modena

Pró-Reitor de Administração

Paulo Fernandes Júnior

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Whisner Fraga Mamede

Pró-Reitor de Ensino

Reginaldo Vitor Pereira

Pró-Reitoria de Pesquisa Inovação e Pós-Graduação

Elaine Inácio Bueno

Pró-Reitor de Extensão

Wilson de Andrade Bastos

Diretor Geral do IFSP-CJO

Walter Andrade de Oliveira

Coordenadora do SELIV

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho



Corpo Editorial

Comissão Organizadora

Profa. Ma. Amanda Maria Bicudo de Souza [Lattes](#)

Prof. Esp. Jean Rodrigo Jacinto Conceição Figueiredo [Lattes](#)

Profa. Paula Cristina de Almeida Pereira [Lattes](#)

Profa. Ma. Poliana Ferreira dos Santos [Lattes](#)

Profa. Esp. Priscila Ribeiro Viana [Lattes](#)

Profa. Ma. Stefanie Martin [Lattes](#)

Profa. Ma. Thais da Silveira Neves Araujo [Lattes](#)

Profa. Dra. Vanessa Regina Ferreira da Silva [Lattes](#)

Prof. Me. Vidal da Mota Ferreira [Lattes](#)

Profa. Ma. Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho [Lattes](#)

Comitê Científico

Profa. Ma. Amanda Maria Bicudo de Souza (IFSP)

Profa. Dra. Bruna Maia Rocha Aflalo (IFSP)

Prof. Me. Carlos Alberto Babboni (EEAR)

Profa. Dra. Geovana Gentili dos Santos (UFPR)

Profa. Dra. Karin Claudia Nin Brauer (IFSP)

Profa. Dra. Karina de Oliveira (IFSP / UNIFEV)

Profa. Dra. Luciana Aparecida S. de Azeredo (CEFET-MG)

Profa. Ma. Poliana Ferreira dos Santos (IFSP)

Profa. Dra. Rosicleide Rodrigues Garcia (USP)

Profa. Ma. Stefanie Martin (IFSP)

Profa. Ma. Thais da Silveira Neves Araujo (IFSP)

Profa. Dra. Vanessa Regina Ferreira da Silva (IFSP)

Prof. Me. Vidal da Mota Ferreira (IFSP)

Profa. Ma. Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho (IFSP)

Organização dos Anais

Profa. Dra. Vanessa Regina Ferreira da Silva [Lattes](#)

Prof. Me. Vidal da Mota Ferreira [Lattes](#)

Profa. Ma. Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho [Lattes](#)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DOS ANAIS <i>SILVA, Vanessa Regina F. da; BARTHO, Viviane Dinês de O. R.</i>	04
LEITURA: TEXTO E CONTEXTO <i>GOLDSTEIN, Norma S.</i>	06
INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E O SUJEITO-ALUNO: REPRESENTAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM <i>SOUZA, Amanda Maria B. de</i>	18
A AQUISIÇÃO DO ARTIGO DEFINIDO L2 <i>MARTIN, Stefanie</i>	34
O LIRISMO DO CAIPIRA: ANÁLISE DA CANÇÃO <i>VOCÊ VAI GOSTAR</i> , DE ELPÍDIO DOS SANTOS <i>ALMEIDA, Alexandre R. de</i>	56
MINORIAS EM NARRATIVAS JUVENIS GALEGAS: UMA LEITURA DE <i>ILLA SOIDADE</i> , DE AN ALFAYA <i>OLIVEIRA, Karina de</i>	84



APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que a equipe organizadora do I Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba – SELIV anuncia o Volume II dos Anais, com artigos completos de trabalhos apresentados no evento.

O SELIV, ocorrido em 26 de agosto de 2017, foi um seminário promovido pelo Instituto Federal de São Paulo – IFSP, *campus* de Campos do Jordão, que teve como público-alvo professores de educação básica e superior pública e privada, estudantes e pesquisadores das áreas de Letras, Linguística, Literaturas e Educação. Foi uma proposta de apoio à formação inicial e continuada aos profissionais que atuam com a docência no Vale do Paraíba. A iniciativa de criar um seminário de estudos e de atividades almejou, ainda, estabelecer diálogo e parceria entre os participantes, de forma a contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho da sala de aula e da instituição educativa.

A escolha do tema “Língua, Discurso e Cultura: reflexões sobre o ensino na sala de aula contemporânea” teve como objetivo principal tratar de temáticas relacionadas ao ensino de línguas e à prática de leitura, com destaque para a indissociabilidade existente entre língua, discurso e cultura, proporcionando aos docentes e discentes oportunidade de reflexão acerca de suas concepções de ensino e de sua prática.

O SELIV contou com a presença de importantes pesquisadores, como Marcos Bagno (UnB), Manoel Corrêa (USP), Norma Goldstein (USP), Sandro Silva (UNIFESP), entre outros tantos que, generosamente, contribuíram para um momento de grande interlocução acadêmica e pedagógica.

Os autores de trabalhos apresentados no evento puderam, posteriormente, enviar artigos completos para este caderno de anais. O volume I destinou-se aos resumos das



pesquisas expostas e debatidas em comunicações orais, pôsteres, mesa-redonda e conferências. O volume II destinou-se a artigos científicos, especificamente. A intenção deste último é a de compartilhar com os leitores, de modo mais detalhado, as reflexões resultantes do encontro. Todos os textos, oferecendo um diálogo atual e contextualizado com o campo teórico no qual estão inseridos, são contribuições importantes para a temática deste Seminário. Nesses trabalhos, o leitor, certamente, encontrará discussões singulares para o aprimoramento de sua atuação, seja como docente seja como pesquisador.

Agradecemos aos pareceristas que compuseram nossa comissão científica; a todos os autores de artigos, que nos confiaram seus excelentes trabalhos; à equipe organizadora do SELIV, bem como à direção do IFSP–CJO e aos servidores que auxiliaram na realização do evento; e, finalmente, a todos aqueles que, de alguma forma, incentivam ações como a do SELIV, por acreditarem na docência e na pesquisa.

Desejamos aos leitores bons momentos de reflexão sobre a proposta dos artigos, a fim de que outras tantas nasçam e contribuam para o enriquecimento da educação no Brasil.

Vanessa Regina Ferreira da Silva

Viviane Dinês de O. R. Bartho



LEITURA: TEXTO E CONTEXTO

READING: TEXT AND CONTEXT

GOLDSTEIN, Norma S.¹

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre as relações entre texto e contexto, por meio da análise de alguns exemplos, com foco na interpretação do sentido de cada um deles, não apenas em função de sua organização e dos recursos linguístico-expressivos, mas também levando em conta os aspectos contextuais, intertextuais e discursivos. São examinados: um poema visual de José Paulo Paes; o poema “Fantástica”, de Alberto de Oliveira; um excerto de “Marabá”, de Gonçalves Dias; e um segundo poema de J. P. Paes, “Sem barra”, releitura de fábula tradicional.

Palavras-chave: Diferentes aspectos do texto. Aspecto discursivo. Intertextualidade.

ABSTRACT

This article intends to discuss the relationship between text and context by analysing some examples and interpreting their meanings. The focus is placed not only on text organization and on linguistic expressive resources, but also on contextual, intertextual and discursive aspects. The following literary pieces are analysed: a visual poem by José Paulo Paes; the poem “Fantástica”, by Alberto de Oliveira; an excerpt of “Marabá”, whose author is Gonçalves Dias; and a second poem by J. P. Paes called “Sem barra”, which rereads a traditional fable.

Key-words: Aspects of the text. Discursive aspect. Intertextuality.

¹ Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP). Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Endereço eletrônico: ngolds@uol.com.br.



O foco destas reflexões volta-se para os diversos aspectos que contribuem para os efeitos de sentido do texto, em particular, do literário, neste caso representado por alguns poemas. Eles são examinados em sua organização, assim como na escolha dos recursos linguísticos e na presença de dados não linguísticos. Segundo Pêcheux, estes dados organizam um ato de enunciação, fato de discurso: parte decorre das representações da situação de comunicação; outros remetem à ordem do conteúdo discursivo: saberes, crenças e valores que circulam no grupo social a que pertencem os interlocutores ou ao qual se referem (PÊCHEUX, 1990).

Não se pode esquecer que a estilística oferece um instrumental importante para a leitura eficaz e para a análise aprofundada de todos os gêneros (MARTINS, 1989). No caso específico do poema, é importante levar em conta que ele permite mais de uma leitura. Além da sequencial, horizontal, geralmente aplicada à prosa, outra leitura, complementar à primeira, é possível: a vertical, pois a organização do poema cria elos inesperados entre os vocábulos, os sons e os elementos morfossintáticos que o compõem, termos esses que, fora dele, possivelmente nem se relacionassem (JOLIBERT, 1994).

Outro fator constituinte da interpretação é a intertextualidade. Um dos significados desse termo remete à propriedade constitutiva do texto, na medida em que, segundo Bakhtin, todo enunciado retoma outro anterior e, por sua vez, será retomado adiante por um novo enunciado (BAKHTIN, 2003). Além dessa acepção, o termo intertextualidade remete às relações implícitas ou explícitas que um texto estabelece com outros, por citação, alusão, retomada temática, comentário (GENETTE, 1987). O paralelo estabelecido entre textos que dialogam propõe ao leitor uma rica estratégia de interpretação.

Tentando não perder de vista essa complexidade, analiso alguns poemas e excertos, com a finalidade de ilustrar estratégias de análise e interpretação que talvez possam inspirar outros leitores e, eventualmente, estender-se para a atuação em salas de aula. Apresento leituras dos seguintes textos: um poema visual de José Paulo Paes; “Fantástica”, de Alberto de Oliveira; “Marabá”, de Gonçalves Dias; “Sem barra”, outro poema de José Paulo Paes.

* * *

Antes da leitura do primeiro texto, cabem alguns comentários. Este poema faz parte da obra *Um por todos (poesia reunida)*, de José Paulo Paes, com prefácio de Alfredo Bosi,



publicado pela Editora Brasiliense em 1986. Não bastasse a importância do poeta, é inevitável enfatizar o renome de que goza o prefaciador: docente, pesquisador e crítico respeitadíssimo. Observe-se, ainda, o bom conceito da casa editorial responsável pela obra.

Como indica o subtítulo, trata-se da “poesia reunida” do autor. O livro em que o poema se encontra intitula-se *Meia palavra – cívicas, eróticas e metafísicas* e data de 1973. Na década de 1970, o poeta estava próximo do movimento concretista e produziu criações com forte presença de imagens e linguagem visual.

O ano de 1973 está inserido no período de cerca de vinte anos em que nosso país foi governado por uma ditadura militar na qual as pessoas viviam várias restrições.

Esses dados contextuais preparam o leitor para o encontro com o poema:



José Paulo Paes. *Um por todos (poesia reunida)*



Ao primeiro contato, o leitor poderia se perguntar: qual o gênero desse texto? O traçado em torno dos dizeres parece propor uma placa de trânsito. Os termos “Liberdade”, “Paraíso” e “Vila Mariana” nomeiam bairros de São Paulo. O vocábulo “Detran” indica o departamento de trânsito, responsável pela imagem da flecha que indica o sentido a seguir. O termo “interditada” caracteriza o nome próprio “Liberdade” e sugere o fechamento da rota usual em direção a esse bairro. Todos os dados reforçam, portanto, a primeira impressão a respeito do gênero textual.

A releitura atenta leva a questionar novamente o gênero, pois houve uma transposição do texto: a foto da placa foi recriada na forma de poema verbo-visual, no interior de uma obra poética importante. Dada a data – 1973 –, fica a questão: na recriação poética, ocorre mudança de sentido do enunciado? Se considerarmos o sentido do termo “liberdade”, para além do nome de uma região da cidade, qual seria a interdição? Apenas a do sentido do trânsito? Ou outra, mais ampla, envolvendo a vida dos cidadãos brasileiros no período?

Note-se a rima toante: “liberdAde” – “interditAda”. A semelhança sonora aproxima os dois termos que, semanticamente, se opõem, estabelecendo uma tensão que amplia as possibilidades da interpretação do texto. Assim, graças à intertextualidade implícita e explícita, surge uma sutil nota humorística na transposição da placa para o espaço poético, associando ludicamente um jogo de palavras ao poema.

A seguinte é a leitura de um poema do Parnasianismo, período que prezou os ambientes rarefeitos e puros. Notem-se alusões a lendas – castelo encantado, reis, rainhas, adornos raros, anões; e, ainda, – à mitologia: o rio imóvel em torno do castelo leva o leitor a associá-lo ao rio Aqueronte ou ao Estige que, na mitologia, separavam o mundo dos vivos daquele dos mortos. A partir do título, o poema propõe um clima extraordinário, como interpreta Antonio Candido (CANDIDO, 1985):

Fantástica

Erguido em negro mármore lúcido,
Portas fechadas, num mistério enorme,
Numa terra de reis, mudo e sombrio,
Sono de lendas um palácio dorme.



Torvo, imoto em seu leito, um rio o cinge,
E, à luz dos plenilúnios argentados,
Vê-se em bronze uma antiga e bronca esfinge,
E lamentam-se arbustos encantados.

Dentro, assombro e mudez! quedas figuras
De reis e de rainhas; penduradas
Pelo muro panóplias, armaduras,
Dardos, elmos, punhais, piques, espadas.

E inda ornada de gemas e vestida
De tiros de matiz de ardentes cores,
Uma bela princesa está sem vida
Sobre um toro fantástico de flores.

Traz o colo estrelado de diamantes,
Colo mais claro do que a espuma jônia.
E rolam-lhe os cabelos abundantes
Sobre peles nevadas de Issedônia.

Entre o frio esplendor dos artefactos,
Em seu régio vestíbulo de assombros.
Há uma guarda de anões estupefactos,
Com trombetas de ébano nos ombros.

E o silêncio por tudo! nem de um passo
Dão sinal os extensos corredores;
Só a lua, alta noite, um raio baço
Põe da morta no tálamo de flores.

Alberto de Oliveira (In: CANDIDO, A. *Na sala de aula*)

O poema indica um percurso descritivo. As duas estrofes iniciais levam o leitor a observar o palácio externamente: em mármore negro, ele dorme um “sono de lendas”, iluminado pela lua cheia. O rio que o cinge seria o Aqueronte? Estariam acordados apenas os arbustos que se lamentam?

Da estrofe dois ao início da sétima e última, o leitor tem acesso ao interior da construção. Retratos e objetos são indícios de presenças humanas. Na quarta e na quinta estrofes, no centro do palácio – e do poema –, está a princesa sem vida. Ornada e enfeitada, ela sugere o fausto da vida na corte que, agora, se encontra mergulhada em silêncio. Dado o



clima de encantamento e lenda, surge a questão: por que ela estaria “sem vida”? É quase inevitável se pensar na lenda da Bela Adormecida. Junto com ela, toda a vida em torno adormeceu. Até quando?

Os dois últimos versos retomam o lado exterior e apontam o efeito do raio de luar sobre a jovem sem vida, em seu leito nupcial.

No poema, não se vê o príncipe cujo beijo, na lenda, seria capaz de despertar a princesa do sono encantado. O clima é estático, imóvel e imutável. Esse efeito é enfatizado pelo emprego das formas verbais no presente do indicativo, com o sentido de permanência e continuidade: “dorme”, “cinge”, “lamentam-se”, “está”, “traz”, “rolam-lhe”, “há”, “dão”, “põe”. O mesmo efeito, na estrofe 3, decorre da ausência de formas verbais: “*Dentro, assombro e mudez! quedas figuras // de reis e de rainhas; penduradas// Pelo muro panóplias, armaduras, // Dardos, elmos, punhais, piques, espadas.*”

Formalmente, o poema apresenta construção simétrica, rimas alternadas e ritmo regular. Lexicalmente, diversos termos sugerem o luxo principesco *marmor luzidio; reis; palácio; bronze; panóplias; armaduras; dardos; elmos; gemas; princesa; diamantes; peles de Issedônia; extensos corredores*. Outros tantos apontam para o “fantástico”: “*sono de lendas um palácio dorme; “arbustos encantados”; “assombro e mudez”; “vestíbulo de assombros”*. O clima de mistério se acentua pelo momento em que a cena é vista: noite de lua cheia.

A atmosfera neutra e a ausência de vida são acentuadas pelo tom frio e impessoal do poema, mantendo o leitor como observador distanciado do quadro apresentado, sem motivação para buscar uma resposta ao questionamento: “Até quando?”...

O terceiro poema é do período do Romantismo. No Brasil, a estética dessa corrente incorporou temas indigenistas à valorização da cor local, como ilustra a criação de Gonçalves Dias, “Marabá”. Mais do que simples retomada do mito do bom selvagem, a poesia indianista de Gonçalves Dias está afinada com a “aspiração de fundar em um passado mítico a nobreza recente do país” (BOSI, 1985).



Em linguagem indígena, o vocábulo “marabá” significa mestiça. No poema, a temática indigenista é ampliada, em função do paralelo entre a beleza da jovem, muito próxima dos traços lusos, e as características indígenas dos membros da tribo.

A valorização de elementos da natureza está presente de modo indireto, por meio de imagens e comparações que remetem aos traços físicos da jovem.

A voz dela percorre todas as estrofes, em tom de lamento. O emprego da primeira pessoa é um recurso estilístico que acentua o tom subjetivo do texto, ao mesmo tempo em que resulta em apelo à empatia do leitor.

Segue-se um excerto do poema:

Marabá

Eu vivo sozinha; ninguém me procura!
Acaso feita
Não sou de tupã?
Se algum dentre os homens de mim não se esconde
— “Tu és”, me responde,
“Tu és Marabá!”

Meus olhos são garços, são cor das safiras,
Têm luz das estrelas, têm meigo brilhar;
Imitam as nuvens de um céu anilado,
As cores imitam das vagas do mar!

(...)

É alvo meu rosto da alvura dos lírios,
Da cor das areias batidas do mar;
As aves mais brancas, as conchas mais puras
Não têm mais alvura, não têm mais brilhar.

(...)

Meus loiros cabelos em ondas se anelam,
O oiro mais puro não tem seu fulgor;
As brisas nos bosques de os ver se enamoram,
De os ver tão formosos como um beija-flor!

Mas eles respondem: — “Teus longos cabelos,
“São loiros, são belos,
“Mas são anelados; tu és Marabá:
“Quero antes cabelos bem lisos, corridos,
“Cabelos compridos,
“Não cor d’oiro fino, nem cor d’anajá.”



E as doces palavras que eu tinha cá dentro
A quem nas direi?
O ramo d'acácia na frente de um homem
Jamais cingirei:

Jamais um guerreiro da minha arazóia
Me desprenderá:
Eu vivo sozinha, chorando mesquinha,
Que sou Marabá!

Gonçalves Dias. *Poesias*.

Mais uma vez, o leitor vê-se diante de um poema de caráter descritivo: de um lado, as características da mestiça Marabá, similares às da mulher branca; de outro, os traços indígenas, diferentes dos dela.

Os olhos da jovem são claros como as safiras e as ondas do mar; sua pele é alva e seus cabelos, crespos e dourados. Esses traços são rejeitados pelos homens indígenas que dizem preferir cabelos lisos e longos, como os de seu povo.

A figura de Marabá caracteriza-se de modo especial e contrastante. Por um lado, é ressaltada sua beleza – sempre associada a elementos da natureza e distanciada dos traços indígenas. Por outro, é apontada sua solidão, decorrente da rejeição que ela sofre por ser diferente. Essa tensão é apoiada pela composição rítmica do texto que alterna dois tipos de estrofes: sextetos e quartetos. Nestes, todos os versos têm onze sílabas; nos sextetos, são empregados dois tipos de versos: de onze e de cinco sílabas – redondilhas menores –, cujas posições se alternam no interior de cada sexteto. Esse recurso formal, marcado pela alternância, espelha a tensão entre as duas culturas: a indígena e a mestiça (ou branca).

A interpretação poderia ser ampliada e nuançada. Considere-se o tema romântico do poeta solitário e genial segundo o escritor do romantismo francês, Alfred de Vigny, criador do poema “Moisés” (LAGARDE & MICHARD, 1969). Como um visionário, ele seria capaz de absorver os ensinamentos do passado e de imaginar o futuro. Pouco compreendido, viveria isolado e solitário. Eis o que o artista francês afirmou, em 1938, sobre seu Moisés: “*Este grande nome serve apenas de máscara a um homem de todos os séculos e mais moderno que antigo: o homem de gênio, cansado de sua viuvez e desesperado por ver sua solidão mais*



*vasta e mais árida, à medida que ele evolui. Fatigado de sua grandeza, ele deseja o nada*². Sem atingir dimensão tão ampla, seria cabível aproximar a figura de Marabá da posição do poeta romântico solitário, incompreendido, desejando o nada.

Em outra direção, a figura da jovem rejeitada poderia representar qualquer pessoa rejeitada ou perseguida, por ser diferente da maioria, seja por traços físicos, seja por crença, por origem ou por qualquer outro fator. Nesse sentido, o lamento de Marabá seria o símbolo do protesto contra os preconceitos de todos os tempos e, particularmente, de nossa época que tanto debate o tema da diversidade.

O quarto texto, o poema “Sem barra”, de José Paulo Paes, retoma a fábula “A cigarra e a formiga”. As fábulas narram histórias com finalidade moralizante, nas quais, geralmente, personagens na forma de animais simbolizam características humanas. Neste caso, tanto no original clássico de Esopo, quanto na versão francesa de La Fontaine, o fato de a cigarra cantar o dia todo seria um indício de preguiça e incapacidade de se precaver para os tempos difíceis. A atividade disciplinada da formiga, ao contrário, ilustraria o trabalho bem feito e a capacidade de armazenar provisões para os tempos difíceis. Desse modo, na chegada do inverno, o formigueiro estaria abastecido, enquanto a cigarra, ao contrário, estaria faminta e sem recursos.

O poema “Sem barra”, de José Paulo Paes, relê essa fábula de um novo ângulo e desafia a interpretação do leitor.

Sem barra

Enquanto a formiga
carrega a comida
para o formigueiro,
a cigarra canta,
canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho,
A cigarra é só cantiga.

² Ce grand nom ne sert que de masque à un homme de tous les siècles et plus moderne qu’antique: *l’homme de génie*, las de son éternel veuvage et désespéré de voir sa solitude plus vaste et plus aride à mesure qu’il grandit. Fatigué de sa grandeur, il demande le néant.



Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga

José Paulo Paes. *Olha o bicho.*

O poema tem três estrofes. A primeira e a terceira são quintetos, enquanto a segunda, espécie de pausa entre as duas outras, é um dístico. O poema apresenta rimas e ritmo regular nas duas primeiras estrofes. Na última, o ritmo torna-se irregular, conquanto permaneçam as rimas.

Note-se o termo que inicia o poema: “enquanto”. Esse vocábulo aponta dupla circunstância: simultaneidade e oposição. A seguir, o sentido da estrofe inicial parece retomar a tradição da fábula: as ações das personagens ocorrem ao mesmo tempo, com efeito e valor opostos.

O leitor atento perceberá um indício importante no emprego das formas verbais: a formiga é sujeito de “carrega”, presente uma única vez, no verso 2; já a cigarra é sujeito de “canta”, forma verbal empregada duas vezes, nos versos 4 e 5. A ação de “cantar” seria mais importante do que a de “carregar comida”? O poeta dá a primeira pista de que discordaria da versão tradicional.

A estrofe central retoma as duas personagens: “*A formiga é só trabalho, // cigarra é só cantiga*”. Semanticamente, são reafirmados os mesmos traços de personalidade da fábula. A construção sintática é significativa: em vez de adjetivos, os caracterizadores são substantivos: “trabalho” e “cantiga”, categorizados como atividade única, já que são acompanhados do advérbio “só”.

Fonicamente, porém, surge outra indicação, em função das rimas:

formIGA / cantIGA (rima consoante);

cigArra / trabAlho (rima toante).

A formiga é associada à cantiga, enquanto a cigarra é aproximada do trabalho. Dá-se um contraste, uma tensão entre o aspecto semântico e o aspecto sonoro. O leitor poderia fazer uma série de questionamentos: cada personagem seria limitada a uma única atividade? Não



haveria alternância entre trabalho e cantiga? Seria possível trabalhar enquanto se canta ou cantar, enquanto se trabalha? O canto poderia ser uma forma de trabalho?

Na estrofe inicial, a ênfase no “canto” é o primeiro indício de como o poeta relê a fábula: de modo diverso daquele da tradição. Na estrofe do meio, a tensão entre aspecto semântico e aspecto fônico amplia a indicação de que haverá uma desconstrução da versão oficial da fábula. Essa revisão da narrativa vai se acentuar ainda mais na estrofe final.

A terceira estrofe tem tom reflexivo e apresenta irregularidade formal. Ela é iniciada pela conjunção “*mas*”, que indica oposição. Neste caso, dupla oposição: a que se estabelece entre a última estrofe e as duas anteriores; e, mais amplamente, entre a fábula tradicional e a releitura feita pelo poeta que sai em defesa do canto da cigarra “*que distrai da fadiga*”. Sem ele, “*seria uma barra o trabalho da formiga*”.

O termo “barra” é informal, relativo a atividades quotidianas e banais. Além de figurar na última estrofe, ele também é empregado no título “*Sem barra*”. Essa escolha sugere leveza, mudança, flexibilidade. Não só para a cigarra, mas também para a formiga.

A recriação da fábula propõe, ao mesmo tempo, uma homenagem à tradição e uma discordância crítica, além de refletir a visão atual do comportamento humano, considerando a flexibilidade dos papéis sociais que, hoje, são múltiplos para a maioria das pessoas.

As análises acima ilustram uma proposta didática a ser replicada em salas de aula, com foco no processo de leitura, levando em conta todos os aspectos do texto, assim como a relação entre texto e contexto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo, Cultrix, 1985.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula*. Caderno de análise literária. São Paulo, Ática, 1985.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2010.



CASTILHO, A. T. de e ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo, Contexto, 2012.

DIAS, Gonçalves. Marabá. In: *Poesias*. Rio de Janeiro, Agir, 1958.

GENETTE, G. *Palimpsestes*, Paris, Ed. du Seuil, 1987.

JOLIBERT, J. et alii. *Formando crianças produtoras de textos*, volume II. Tradução: Walkiria M. E. Sttineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

LAGARDE & MICHARD. *XIXème siècle*. Paris, Bordas, 1969.

MARTINS, N. S. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo, T. A. Queiroz / EDUSP, 1989 (Biblioteca universitária de língua e linguística v. 8).

PAES, José Paulo. *Um por todos (poesia reunida)*. Introdução: Alfredo Bosi. São Paulo. Brasiliense, 1986.

_____. Sem barra. In: *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1994.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990, pp. 61-162.



**INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E O SUJEITO-ALUNO:
REPRESENTAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

**ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AND THE STUDENT:
REPRESENTATIONS ABOUT THE TEACHING AND LEARNING
PROCESS**

SOUZA, Amanda Maria Bicudo de¹

RESUMO

Este estudo objetiva identificar e compreender, por meio de representações imaginárias, os saberes do grupo de discentes de Língua Inglesa do Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), oferecido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Campos do Jordão (CJO), no que se refere às concepções que esses alunos têm com relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. O referencial teórico da presente pesquisa se ancora na Análise do Discurso de Linha Francesa (AD) abordando, mais especificamente, os conceitos de representações imaginárias, língua materna, língua estrangeira, sujeito e formações discursivas. Para atender aos objetivos propostos na presente análise foi feita a aplicação de questionários escritos aos discentes do IFSP-CJO, dos quais selecionamos alguns depoimentos para análise das representações.

Palavras-chave: Sujeito-aluno. Representações imaginárias. Língua estrangeira.

ABSTRACT

This study aims to identify and understand, through imaginary representations, the knowledge of the group of students of English Language of the Course of Technology in Analysis and Development of Systems (ADS), offered by the Federal Institute of Education, Science and

¹ Doutoranda no programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - *campus* Jacareí. Endereço eletrônico: amandadysouza@ifsp.edu.br.



Technology of São Paulo (IFSP) - Campus Campos do Jordão (CJO), with regard to the conceptions that these students have with regard to the process of teaching and learning the foreign language. The theoretical reference of the present research is anchored in the Analysis of the French Line Discourse, addressing, more specifically, the concepts of imaginary representations, mother tongue, foreign language, subject and discursive formations. In order to meet the objectives proposed in the present analysis, written questionnaires were applied to the students of the IFSP-CJO from which we selected some testimonials to analyze the representations.

Key-words: Students. Imaginary representations. Foreign language.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Orlandi (2009), a relação entre língua, discurso e ideologia é a base da Análise de Discurso de Linha Francesa (doravante AD). Sendo o discurso a materialidade da ideologia, e a língua, a materialidade do discurso, pode-se concluir que o discurso é, de fato, o objeto de estudo dessa perspectiva, pois nele a relação entre língua e ideologia pode ser observada, visando compreender o modo como a língua produz sentido(s) para o sujeito.

No que se refere ao sujeito, Orlandi (2009) apresenta o sujeito de linguagem como sendo um sujeito descentrado, afetado pela língua e pela história, embora não tenha controle da influência de ambas em seu dizer. O sujeito da ADF é “materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para se produzir sentidos, ele é afetado por elas” (ORLANDI, 2009, p. 49). O sujeito que produz discurso, embora acredite ser o produtor legítimo de seu discurso e se veja capaz de chegar a um sentido único e verdadeiro, não o faz, já que essa é uma ilusão necessária para enunciar.

Para Guerra (2001), tomando como base o modo como a AD compreende o sujeito, é possível considerar que, em sua constituição, intervêm dois aspectos: o social e o inconsciente. Isso significa compreender o sujeito enquanto ser social constantemente interpelado pela ideologia, mas que se acredita livre e, ao mesmo tempo, compreendê-lo enquanto dotado de inconsciente, ainda que acredite estar o tempo todo consciente. “Afetado por esses aspectos e assim constituído, o sujeito (re)produz o seu discurso” (p.3).



Sendo o discurso e o sujeito constituídos pela ideologia, podemos afirmar que ela também é a responsável por divulgar e construir as representações imaginárias, que norteiam o modo como agimos no mundo.

De acordo com Orlandi (2009), os mecanismos de funcionamento da linguagem se amparam nas representações imaginárias. Assim, não são os sujeitos nem os lugares empíricos que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.

Determinadas pelo imaginário discursivo é que se concretizam as práticas escolares: o aluno enuncia, imaginando o que o professor espera dele, enquanto o professor enuncia imaginando o que o aluno espera que ele fale, a partir do lugar social que ocupa, e assim por diante.

1.2 O ensino de Inglês para fins Específicos

Hutchinson e Waters (2010) postulam que o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos é uma abordagem que se baseia nas razões que os alunos têm para aprender a língua estrangeira e que, portanto, estão relacionadas às suas necessidades. Na mesma linha, Ramos (2005, p. 112) assevera que as necessidades do aprendiz “podem ser relativas à situação na qual o aluno vai atuar (situação-alvo) e relativas às necessidades do aluno como aprendiz: o que ele já sabe, o que ele vai precisar saber, etc.”. Estes dados, segundo a autora (RAMOS, 2005), são fundamentais para o planejamento e a elaboração de um curso intitulado para *Fins Específicos*.

Conforme Brown (2007), teórico também da perspectiva cognitivista, é tarefa dos professores fazer com que a sala de aula seja um ambiente no qual os alunos se sintam confortáveis e motivados para falar em Língua Estrangeira, superando sua ansiedade e seu medo de errar. O autor (BROWN, 2007) afirma que um bom professor de Inglês deve possuir conhecimento técnico, habilidades pedagógicas, habilidades interpessoais e qualidades pessoais.

Para Harmer (2007), uma das mais importantes tarefas do professor é organizar os alunos para que possam realizar diferentes atividades. Isto envolve planejar as atividades a serem propostas, fornecer informações claras aos alunos, orientá-los na realização das



atividades, propor trabalhos individuais e em grupos, e prover *feedback* ao final das atividades. Além disso, é importante que o professor busque interagir com seus alunos de maneira efetiva. Para que essa interação seja bem sucedida o professor deverá estar atento a quatro fatores: deve reconhecer seus alunos, ouvi-los, respeitá-los e tratar a todos igualmente. Ele precisa despertar a confiança dos estudantes, sendo reconhecido como um bom líder e um profissional competente.

Harmer (2007) e Brown (2007) traçam o perfil do professor Ideal, aquele que, como citado por Brown (2007), possui conhecimento técnico, habilidades pedagógicas, habilidades interpessoais e qualidades pessoais. Além disso, domina estratégias de ensino, desempenha diferentes funções, motiva, e diminui a ansiedade dos alunos. Em suma, é um profissional perfeito e completo.

No entanto, como percebemos na prática docente, esse modelo Ideal de aprendizagem e de professor costuma falhar, porque ainda que o professor tente ser coerente com tudo o que foi proposto pela teoria cognitivista, existe uma grande lacuna entre o que se quer fazer e o que de fato se consegue fazer. Trata-se do equívoco que é sempre e inevitavelmente constitutivo do fazer-dizer, como postulado pela perspectiva discursiva.

Retomamos aqui uma pesquisa que realizamos em 2014 (ALMEIDA, 2014) e trazemos o dizer de Cavallari (2014 apud ALMEIDA, 2014). Segundo a referida autora, a falta e a incompletude são necessárias para que haja construção de conhecimento, possibilitando, dessa forma, que tal conhecimento seja reinventado durante o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Cavallari (2014 apud ALMEIDA, 2014, p.2), “se não há falta, não há desejo”, pois é a falta que impulsiona o desejo de saber. É nesse ponto, segundo a autora (CAVALLARI, 2014 apud ALMEIDA, 2014) que se encontra a grande diferença entre a maioria dos métodos atuais, de base cognitivista, que orientam o fazer docente, e o modo como a perspectiva discursiva compreende o processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário da perspectiva cognitivista que toma a falha, o erro, como algo que deve ser evitado, e o professor como aquele que deve dar aos alunos tudo o que eles precisam, de modo a atender suas expectativas, a perspectiva discursiva compreende a falha como constitutiva do sujeito e,



consequentemente, do processo de ensino-aprendizagem, e o professor como um ser incompleto, cindido, clivado, fadado à errância simbólica.

Não pretendemos, com nossa análise, desqualificar as contribuições trazidas pelos teóricos da perspectiva cognitivista. No entanto, ancorados na AD, vemos o processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE) como algo muito mais complexo, e até mesmo contraditório, do que propõe a perspectiva cognitivista.

Trazemos aqui também outra autora que referenciamos em nossa pesquisa de 2014. Para Guilherme de Castro (2004 apud ALMEIDA, 2014), o processo de aprender uma língua estrangeira é algo complexo porque coloca em contradição o impulso/anseio do sujeito em aprender a nova língua mas, ao mesmo tempo, o medo de enfrentar algo que é a da ordem do novo, do outro, do desconhecido.

Para a referida autora (GUILHERME DE CASTRO, 2004 apud ALMEIDA, 2014), o sujeito só aprende uma língua estrangeira quando está aberto a experimentar essa língua nova no embate com a língua que o constitui enquanto sujeito— sua língua materna—, e quando se inscreve em formações discursivas da língua alvo.

Payer (2007), ao abordar os conceitos de língua nacional e língua materna, aponta para a necessidade de se diferenciar a dimensão da língua nacional e da língua materna na linguagem, considerando-se as condições sócio-históricas e os efeitos de sentido da língua para os sujeitos, nas diversas condições de produção em que eles se inscrevem. Estendendo sua abordagem para o ensino de LE, podemos afirmar que assim como língua materna (LM) e língua nacional (LN) não coincidem, LM e LE também se constituem como memórias discursivas distintas.

A incompreensão destas múltiplas dimensões do modo como a língua funciona discursivamente contribui para a impossibilidade ou dificuldade de trânsito entre as distintas materialidades linguísticas e seus efeitos de sentido. (PAYER, 2007, p. 121)

Guilherme de Castro (2004) postula que aprender uma segunda língua significa, de certa maneira, tornar-se um outro. Daí nascem as dificuldades apresentadas pelos alunos, devido ao fato de terem de enfrentar, através de rupturas e deslocamentos, um espaço de diferença.



Revuz (2010) destaca que, tradicionalmente, as abordagens de ensino de língua estrangeira não levam em consideração o confronto estabelecido em língua materna e língua estrangeira, e tendem a privilegiar o ensino da habilidade oral em detrimento da habilidade escrita, estando aquele em relação de primazia a este. Muitos alunos, quando começam a estudar uma língua estrangeira, se colocam em uma posição de não-saber absoluto, retornando ao estágio de bebê que ainda não fala, (re)fazendo a experiência da importância de se fazer compreender. “O sentimento de regressão associado a essa situação é reforçado quando a aprendizagem privilegia no início, como acontece, frequentemente, um trabalho exclusivamente oral focalizando sons e ritmos”. (REVUZ, 2010).

Outro aspecto importante apontado por Revuz (2010) é o fato de que nem todo mundo está pronto para a experiência de aprender uma língua estrangeira. Algumas pessoas evitam adentrar neste processo, porque têm medo; outras colocarão em uso o que a autora (REVUZ, 2010) chama de *estratégia da peneira*: aprendem, mas não assimilam quase nada; outras, fazendo uso da *estratégia do papagaio*, serão meras reprodutoras, repetindo estruturas sem autonomia. Há ainda aquelas pessoas que adotarão a *estratégia do caos*, tendo o imaginário da língua estrangeira povoado por um acúmulo de termos, sem organização gramatical ou sintática; outros procurarão memorizar regras gramaticais, reduzindo a língua a procedimentos lógicos e buscando equivalência de termos e expressões entre língua estrangeira e língua materna. Por fim, há aqueles que terão o desejo de anular completamente a língua materna, a primeira língua, para adentrar no universo da língua do outro. Revuz (2010) afirma que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma significação diferente para cada pessoa, mas está sempre ligado à ruptura e ao exílio, numa tensão dolorosa entre dois universos.

2 ANÁLISE DOS REGISTROS DISCURSIVOS

Ao analisar as respostas fornecidas ao questionário de pesquisa, observamos, em um primeiro movimento de análise, algumas regularidades discursivas. Os eixos de análise foram propostos, a partir do olhar da pesquisadora-analista, sem perder de vista os objetivos de pesquisa. Os eixos de análise propostos são: O sujeito-aluno e sua representação de uma boa



aula de Inglês; O sujeito-aluno e sua representação de um bom professor de Inglês; O sujeito-aluno e sua representação acerca do processo de aprendizagem de língua inglesa; O sujeito-aluno e sua visão de ensino de inglês para fins específicos.

O primeiro eixo: “O sujeito-aluno e sua representação de uma boa aula de Inglês” apresenta as representações que o sujeito tem acerca da aula de língua inglesa tida como ideal.

No eixo: “O sujeito-aluno e a sua representação de um bom professor de Inglês”, apresentamos as representações que o sujeito tem acerca do professor de língua inglesa tido como ideal.

No eixo: “O sujeito-aluno e sua representação acerca do processo de aprendizagem em língua inglesa”, mostramos o modo como os alunos veem seu próprio processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Em “O sujeito-aluno e sua visão de ensino de inglês para fins específicos”, os sujeitos deixam escapar as representações que possuem acerca do ensino do inglês técnico, bem como seus desejos e buscas.

As entrevistas, transcritas integralmente, encontram-se na seção de anexos.

2.1 O sujeito-aluno e sua representação de uma boa aula de Inglês

A pergunta do questionário escrito que fomentou as respostas abaixo foi: Para você, o que é ter uma boa aula de Inglês?

A1: É uma aula onde todos conseguem aprender e se divertir ao mesmo tempo com atividades de listening e speaking para aprimorar o conhecimento da língua.

A2: É uma aula dinâmica, onde o aluno interaja junto à matéria para desenvolver o estudo.

A3: Uma aula a qual se estimula a fala da língua, a fim de se conseguir produzir diálogos, Tão quanto das estratégias de escrita e leitura, conseqüentemente se abordará o significado de várias palavras, assim atualizando o vocabulário.

A4: Para mim uma boa aula de inglês é ter bastante conversação, pois no curso usa-se muito a língua inglesa.

A5: Uma aula onde os alunos interajam com o professor e tenham aula de escrita, escuta e fala em Inglês.



Retomando os dispositivos teórico-analíticos acima citados, vemos que os dizeres de A1, A2, A3, A4 e A5 se inscrevem na mesma formação discursiva que, como citado por Revuz (2010), colocam o ensino da habilidade oral como prioritário em detrimento das demais habilidades. O imaginário dos sujeitos-alunos está amparado na abordagem comunicativa de ensino de língua inglesa (LI) que propõe o ensino e aprendizagem do idioma dentro de um contexto de fala e escuta, sendo estas as habilidades primordiais para a aquisição da LE, aos moldes da aquisição da língua materna, como apontado por Revuz (2010). Neste sentido, ainda que este não seja o objetivo da disciplina, como é o caso da ementa de Inglês Técnico do curso de ADS, contexto no qual os sujeitos-alunos estão inseridos, os alunos esperam que as aulas de idiomas reproduzam os mesmos moldes de aulas de curso de idiomas, por exemplo.

Observem que A1 cita que na aula de LI o aluno deve aprender, mas também se divertir, o que é mais uma das características das aulas da abordagem comunicativa. A2 também aponta a importância do dinamismo das aulas, e acrescenta a necessidade do aluno interagir com o conteúdo que está aprendendo. A5 estende esta interação para a relação professor-aluno e acrescenta mais uma habilidade que deve ser trabalhada nas aulas de LI: a escrita. Apenas A3 cita a importância da leitura e da construção do vocabulário, além da proposta de trabalho com a habilidade oral, de compreensão auditiva e de escrita.

A ementa da disciplina de Inglês Técnico prevê o trabalho prioritário com a habilidade de leitura, pois esta é a habilidade que os alunos de ADS mais precisam dominar no contexto profissional de atuação. No entanto, os sujeitos-alunos não parecem interessados neste desenvolvimento. Estão mais focados nos desejos (WANTS), como citado por Hutchinson e Waters (2010), do que nas necessidades (NEEDS). Acreditamos, porém, que esta opção por uma habilidade, e não outra, não se dá de maneira consciente. O sujeito-aluno não controla estes desejos, mas sim se insere em uma formação discursiva que traz à tona o interdiscurso. O que significa dizer que eles reproduzem outros dizeres, se ancoram em uma memória discursiva de uma aula ideal de LI, baseados em pressupostos da perspectiva cognitivista e no contexto sócio-histórico de ensino-aprendizagem de inglês contemporâneo, que enfatiza que todos devem ser capazes de se comunicar em inglês para terem acesso ao mundo internacional



do trabalho, do turismo, da academia. O sujeito-aluno enuncia, acreditando que o que diz tem origem em seu dizer, mas se esquece de que é afetado pela língua e pela ideologia.

Considerando, ainda, as contribuições trazidas por Celada (2011) com relação ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol, podemos dizer que a memória da língua portuguesa inscrita no funcionamento do fio discursivo da LI produz o efeito de suscitar o imaginário de língua da comunicação, língua oral por meio da qual o sujeito compreende e se faz compreender. A1, A2, A4 e A5 se inscrevem nesta formação discursiva, ocupando a posição-sujeito de oralidade. A3 e A5 incluem a necessidade de trabalho com a habilidade escrita, ocupando a posição-sujeito dividido entre escrita-oralidade, conforme designado por Celada (2011).

2.2 O sujeito-aluno e sua representação de um bom professor de Inglês

A segunda pergunta do questionário destinado aos alunos pesquisados foi: Qual seria o perfil de um bom professor de Inglês?

Passemos às respostas dos sujeitos participantes da pesquisa para, em seguida, fazermos nossas considerações:

A1: O tipo que fala bastante assim como todo prof de letras.

A2: Um profissional que consiga “quebrar o gelo” entre o aluno e a matéria estudada.

A3: Em minha opinião, muito amigável e bem didático. Didático, porque é necessário apresentar os conceitos da língua de uma forma básica e clara para não criar confusão com o inglês. E amigável, pois isso irá incentivar muito mais a participação dos alunos.

A4: Um professor dinâmico, atualizado, simpático.

A5: Comunicativo e que faça a turma participar.

As respostas de A1, A2, A3, A4 e A5 estão amparadas na perspectiva cognitivista de ensino que orienta, de modo geral, o processo de ensino-aprendizagem de línguas na atualidade. Como citamos no eixo 1, elas remetem a representação imaginária de um sujeito-



professor que, na posição de professor de inglês, deve ser comunicativo e dinâmico. Brown (2007) aponta que o professor de inglês deve tornar a sala de aula um ambiente no qual os alunos se sintam confortáveis e motivados para falar em língua estrangeira, superando sua ansiedade e seu medo de errar. Os dizeres de A2 e A5 vão ao encontro deste postulado de Brown (2007) e apontam o professor como responsável por motivar os alunos e fazê-los participar das aulas. Esse professor é o que Harmer (2007) intitula como tutor, aquele que orienta e guia seus alunos. Além disso, é facilitador do processo de aprendizagem, responsável por atender a todas as necessidades e desejos dos alunos, sendo capaz de identificar o que eles necessitam, sem que eles, necessariamente, tenham que verbalizá-las, buscando sanar suas dificuldades através de propostas variadas, para que nada lhes falte.

A3 e A4 citam, ainda, características pessoais esperadas do professor: ele deve ser amigável e simpático. Conforme destacado por Brown (2007), o professor deve ter, além das habilidades pedagógicas, conhecimento técnico, habilidades interpessoais e qualidades pessoais. Em suma, deve ser um professor perfeito, o que, de acordo com a perspectiva discursiva, não é possível, pois somos seres incompletos, fadados à errância simbólica.

Outro aspecto a destacar é o dizer de A1, que produz um efeito de sentido generalizado e estereotipado do profissional de letras. A afirmação “*o tipo que fala bastante assim como todo prof de letras*” se inscreve em uma formação discursiva diferente daquela que retoma os conceitos da perspectiva cognitivista, conforme exposto acima. O dizer de A1 remete a uma memória discursiva popularizada, que posiciona o sujeito-professor formado em Letras em um grupo de pessoas falantes, porque são da área de humanas, porque ensinam línguas, e ensinar línguas pressupõe falar muito, ao contrário das aulas de exatas, por exemplo. Nesta construção discursiva estereotipada se ancoram, também, as representações de professor de LI como comunicativo e dinâmico, como citado por A4 e A5.

Pelo dizer dos alunos supracitados, percebemos que eles reproduzem dizeres outros que são recorrentes e compartilhados sócio-historicamente. Isso significa que não há marcas de autoria em seus dizeres. Há apenas uma repetição empírica que faz reproduzir sentidos já cristalizados na sociedade, dizeres esses que ditam as práticas docentes que devem ser seguidas.



2.3 O sujeito-aluno e sua representação acerca de seu processo de aprendizagem da língua inglesa

A questão sugerida para análise foi: Existe alguma habilidade (escrita, escuta, fala, leitura) da Língua Inglesa que você considere ter maior dificuldade em aprender? Se sim, qual habilidade? O que você considera ser a causa dessa dificuldade?

A1: Listening e Speaking. Falta de interesse.

A2: A fala, já tenho dificuldade em falar certo o português quem dirá o inglês (risos), enrola minha língua.

A3: Escuta, porque é muito diferente ao soar da nossa língua.

A4: Sim, na escuta. Não conheço muito bem o vocabulário Inglês, para realizar traduções para o português.

A5: Sim, escuta. Não consigo entender os sotaques diferentes.

A1, A3, A4 e A5 identificam a habilidade de escuta (listening) como sendo aquela que eles possuem maior dificuldade. A2 e A3 apontam dificuldade com a habilidade da fala (speaking). Tanto a fala quanto a escuta, como apontado por Revuz (2010), são as habilidades mais trabalhadas dentro da abordagem comunicativa de ensino de línguas, que norteia o modo como o ensino de LI é feito atualmente. A1, A2, A3, A4 e A5 se inscrevem em uma mesma formação discursiva (FD) e evocam o mesmo discurso acerca do ensino considerado como ideal que, por sua vez, se ancora no imaginário da LI enquanto código de comunicação universal, como aquela necessária para adentrar o mundo globalizado, sendo que esta inserção se dá pela oralidade e pela compreensão oral.

Ao dizer sobre suas dificuldades com a LI, A1 as justifica afirmando que não tem interesse pela língua. A1 se inscreve em uma FD, como descrito por Revuz (2010), que remete às pessoas que evitam adentrar no processo de aprendizagem da LE porque têm medo. No entanto, isto se dá para o sujeito de maneira não representada, o que faz com que ele não perceba este encontro que o amedronta, e se coloque na posição de sujeito autônomo que tem capacidade plena de elencar o que gosta ou não, o que lhe interessa ou não, no que diz respeito a aprender um novo idioma.



Com relação a A2, retomamos os dizeres de Guilherme de Castro (2004) e Celada (2011) acerca do processo de aquisição da LE. Guilherme de Castro (2004) afirma que a aquisição de uma segunda língua estará sempre perpassada pela relação já instaurada entre o sujeito e a LM. Celada (2011) aponta que a memória do português inscrita no discurso da LE suscita o imaginário da relação do sujeito com a língua. Neste sentido, observamos que A2 transfere para a LI a dificuldade que possui de se expressar oralmente em LM. E escreve “risos”, de modo a produzir um efeito lúdico (PAYER, 2006), como se não ter facilidade de se expressar em LM fosse algo da ordem do absurdo. A relação de A2 com a LM é uma relação conflituosa e isto é transferido para o processo de aquisição da LE.

A3 e A5 atribuem sua dificuldade com a habilidade de escuta a aspectos sonoros da LE. Ao dizer “*porque é muito diferente ao soar da nossa língua*”, A3 se inscreve em uma FD, conforme descrito por Revuz (2010), de um grupo de pessoas que procuram aprender a LE buscando equivalência entre LM e LE. A5, ao dizer sobre os sotaques diferentes, coloca em jogo também as condições de produção dos discursos, atribuindo a elas a causa de sua dificuldade.

Por fim, A4, ao citar como dificuldade a habilidade de escuta, inscreve-se na mesma FD de A5, ao buscar equivalência entre a LM e a LE, e retoma aspectos do ensino tradicional da LI, ainda muito presente nas aulas, especialmente na Educação Básica, cujo foco centra-se na tradução e aquisição de vocabulário.

2.4 O sujeito-aluno e sua visão de ensino de Inglês para Fins Específicos

A pergunta que possibilitou a análise deste eixo foi: Existem diferenças na aprendizagem de Língua Inglesa em um curso de Tecnólogo e em uma escola regular de educação básica? Se sim, quais são essas diferenças? Em que elas interferem e/ou auxiliam na aprendizagem de língua estrangeira?

A1: Sim, não muitas porém vários materiais que tive no IFSP são diferentes do ensino básico escolar. Não melhorou nem atrapalham.

A2: Basicamente existe por questão de tempo e foco, pois para um curso tecnológico você foca mais em uma parte quanto educação básica acionaria o básico. Em geral, ambos ajudam no aprendizado mas de formas bem distintas.



A3: *Com certeza tem, mas sinceramente não sei apontar.*

A4: *Existe sim. Em curso tecnólogo, percebe-se o estudo em um apanhado geral da língua inglesa, estudando assuntos específicos direcionados ao curso. Já na Ed. Básica os estudos da língua inglesa são mais aprofundados, detalhados.*

A5: *Existe. Uma é mais voltada para um assunto específico, já a ensinada em escola regular apenas ensina o verbo to be. Com isso, a ensinada em um curso tecnólogo prepara melhor o aluno para compreender a língua inglesa.*

Pelo viés da perspectiva discursiva (ORLANDI, 2009), os enunciados são unidades de discurso heterogêneas e constituem-se por práticas discursivas. A heterogeneidade constitutiva desses enunciados se dá de forma representada por meio das diferentes vozes dos sujeitos, considerando as diversas posições que eles assumem ao enunciar.

Dessa maneira, tomamos como interpretação o fato de que, embora A1, A2, A3, A4 e A5 tenham demonstrado, por meio de seus dizeres, que identificam diferenças entre o ensino de inglês na educação básica e no ensino tecnológico, o modo como veem essas diferenças trata-se de algo muito particular, que reflete experiências individuais com a LI.

A1 não explicita quais são as diferenças entre o inglês geral (ensinado na educação básica) e o inglês para fins específicos – IFE (ensinado no curso de Tecnologia em ADS), e diz com relação a estas formas distintas de aprendizagem: “não melhorou, nem atrapalham”. A1 demonstra-se indiferente à aprendizagem do idioma e se inscreve em uma FD, como apontado por Revuz (2010), de um grupo de pessoas que faz uso da estratégia da peneira, ao aprender uma LE: aprende, mas não assimila. A aquisição da LI para A1 tem uma significação que retoma a memória da LI em seu processo de subjetividade, demonstrando uma relação conflituosa do sujeito com a LI.

A2 apresenta um dizer universal, que descreve de maneira abstrata sua representação da LI e seu processo de aquisição do idioma. Cita que ambas as propostas de ensino auxiliam no aprendizado, mas não explica como. A4 também se inscreve na mesma FD de A2, embora apresentem visões um pouco distintas do ensino de inglês geral e de IFE. Os dizeres de A2 e A4 são singulares, contudo reportam a outros discursos, trazendo à tona outras vozes que não as de A2 e A4. E isso pode estar relacionado ao modo como eles veem o processo de



aprendizagem da LI, com base nas teorias que são comumente veiculadas no discurso pedagógico. A2 e A4 fornecem respostas generalizadas, devido ao modo como significam a LI em sua trajetória de estudos, acrescentando-se a isso as condições de produção nas quais se inserem.

A3, embora reconheça que há diferença entre as duas propostas de ensino da LI, destaca não saber apontar quais são estas diferenças. O dizer de A3 pode ser compreendido como uma dificuldade em identificar as diferenças entre as duas abordagens de ensino, provavelmente por adotar a estratégia do caos (REVUZ, 2010) – o que se dá de maneira não representada. Os sujeitos que fazem uso desta estratégia têm o imaginário da LE povoado por um acúmulo de termos, porém não conseguem organizar/sistematizar o que aprende na LE. O dizer de A3 também pode ser compreendido como uma insegurança do sujeito em elencar elementos que diferenciam as propostas de ensino/aprendizagem da LI, pois receia cometer “erros” aos olhos do sujeito-professor que vai ler o questionário. Como não diz respeito à sua LM, mas a LE, que é da ordem do novo, do estranho, do outro, ele prefere NÃO apontar as diferenças, ainda que considere a existência delas. É possível perceber que, no dizer de A3, o imaginário que ele possui acerca da posição sujeito-professor (detentor do saber) e do sujeito-aluno (que deve evitar cometer erros), remete a FDs que remontam o ensino tradicional de LI.

Com relação ao dizer de A5, podemos compreendê-lo pelo modo como ele significa seu processo de aquisição da LI. A5 aponta que há diferenças entre as duas propostas e exprime um juízo de valor: “a ensinada em um curso tecnólogo prepara melhor o aluno para compreender a LI”. Segundo Lacan (apud CAVALLARI, 2016, p.150), “os vínculos e laços sociais que se dão a partir do discurso são tecidos e estruturados na/pela linguagem”. Ao avaliar o ensino de IFE como melhor que o ensino da educação básica, A5 aciona a uma memória discursiva que remete à sua experiência com a língua inglesa na educação básica. Segundo A5, “a escola regular apenas ensina o verbo to be”. Seu imaginário, constituído por prescrições advindas da abordagem comunicativa de ensino de línguas, o faz ver o processo de ensino de LI aos moldes da abordagem tradicional, com foco na gramática, como algo ultrapassado e esvaziado de sentidos. Percebe-se, ainda, por meio do recorte discursivo de A5, que ele não teve uma experiência significativa em seu processo de aprendizagem da LI na educação básica.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa e a análise dos registros discursivos, podemos afirmar que todos os alunos entrevistados evocam o mesmo discurso acerca do ensino e do professor considerados como Ideal que, por sua vez, evocam as mesmas representações da aula de LI como ambiente dinâmico de aprendizagem oral e de escuta do idioma, e do professor de LI como dinâmico e comunicativo, facilitador da aprendizagem e responsável por promover a interação entre os alunos. Tais representações estão ancoradas em pressupostos da abordagem comunicativa de ensino de LI, que norteiam o modo como o ensino da LE tem sido ensinado na atualidade.

No que se refere à representação dos alunos acerca de seu processo de aprendizagem da LI, observamos que todos os alunos destacam as habilidades de fala e/ou escuta como sendo aquelas que eles possuem maior dificuldade em aprender. O destaque por estas habilidades também se dá considerando-se pressupostos da abordagem comunicativa, na qual o ensino da fala e da escuta em LE é priorizado em detrimento ao ensino das outras habilidades da língua (escrita, leitura).

Por fim, a respeito das representações dos alunos sobre as abordagens de ensino da LI voltadas para o ensino de inglês geral e IFE, todos os alunos identificam que há diferenças entre as duas propostas, todavia a maioria deles não sabe apontar quais são essas diferenças e, se apontam, trazem uma visão universalizada do modo como compreendem as propostas de ensino. Observamos, ainda, que nesse eixo, os alunos trouxeram à tona fragmentos da memória discursiva referente ao seu processo de aprendizagem da LI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. B. de S. As representações dos docentes de língua inglesa no âmbito militar: implicações nas propostas de atividades orais. Disponível em: https://slidex.tips/queue/mch0378-as-representacoes-dos-docentes-de-lingua-inglesa-no-ambito-militar-implic?&queue_id=-1&v=1522207427&u=MTg2LjZNY40LjM1 Acesso em: 28/03/2018



BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. United States of America: Longman, 2007.

CAVALLARI, J. S. Falta, desejo e (trans)formação do saber. In: *Guavira Letras*, n. 16, Jan/Jul 2014, p. 169 – 183.

CAVALLARI, J. S. Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: *Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino*. Campinas: Pontes, 2016.

CELADA, M. T.; PAYER, M. O. Relação sujeito língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GUERRA, V. M. L. *Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa*. Universidade Federal do Mato do Sul, 2001. Disponível em: <http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso>. Acesso em 13/07/2017

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. O discurso midiático institucional para o ensino de segundas línguas. In: Fernandes, C. A. e Santos, J. B. C. (Org). *Análise do Discurso: unidade e dispersão*. EntreMeios: Uberlândia, 2004, p.197 -209.

HARMER, J. *The practice of English Language Teaching*. United States of America: Pearson Longman, 2007.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2010.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito/língua. In: *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.

PAYER, M. O. *Memória da língua: imigração e nacionalidade*. São Paulo: Escuta, 2006.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M. A.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 109- 123.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: *Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



A AQUISIÇÃO DO ARTIGO DEFINIDO EM L2¹

THE DEFINITE ARTICLE'S ACQUISITION IN L2

MARTIN, Stefanie²

RESUMO

Este artigo aborda os traços semânticos que envolvem a aquisição do artigo definido *the* em um contexto de L2: falantes adultos brasileiros adquirindo a língua inglesa. O objetivo do trabalho é apresentar os traços semânticos em que o público-alvo encontra dificuldades no que tange à aquisição deste DP, contribuindo para o referencial teórico sobre o assunto, que é escasso. O objetivo maior é investigar o porquê de esses falantes não adquirirem plenamente o uso correto do artigo definido *the* em sua L2. Esta pesquisa, dentro da perspectiva da Linguística Teórica, procura responder a essa questão baseada nas ideias que estão encampadas na literatura gerativa (Chomsky 1965, 1986) e toma por base as prerrogativas da teoria de Princípios e Parâmetros para análise de aquisição de L2 (White 1998, 2003). Optou-se então por apresentar inicialmente um cenário sobre aquisição de L2 e descrever os traços semânticos presentes no artigo definido (genericidade, definitude e especificidade). Uma vez que o artigo definido não está morfologicamente presente em todas as línguas, por ser uma das palavras mais frequente em inglês e uma das mais difíceis de ser adquirida por falantes não nativos, segundo Mariñas (2011), e por ser uma categoria funcional tão inerente ao NP que seus (DP) traços semânticos são totalmente dependentes dos traços do NP, a minha hipótese e o que a revisão da literatura têm mostrado é que a complexidade da aquisição do *the* esteja relacionada à interpretação semântica do artigo numa relação conflituosa entre os traços de definitude e especificidade.

Palavras-chave: Gerativismo. Aquisição de L2. Artigo definido *the*. Traços semânticos.

ABSTRACT

This article approaches the semantic features which evolve definite article's acquisition in an L2 environment: Brazilian adult speakers acquiring English. The aim of this work is to present the semantic features where target audience finds difficulties with regards to this DP

¹ Do inglês: *second language*.

² Mestre em Letras na linha de pesquisa de linguagem e cognição, com foco em aquisição de segunda língua pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo câmpus Campos do Jordão (IFSP). Endereço eletrônico: smartin@ifsp.edu.br.



acquisition, contributing for the theoretical reference about it, which is scarce. The biggest main is to investigate why these speakers can not fully acquire the correct usage of the definite article *the* in their L2. This work under Theoretical Linguistics is an attempt to answer this question based on Generative literature (Chomsky 1965, 1986) and it takes for base the prerogative of Principles and Parameters for analyzing L2 acquisition (White 1998, 2003). For that, I present an overview about L2 acquisition, a description of the semantic features which evolves definite articles (genericity, definiteness and specificity). Since the definite article are not morphologically present in all languages, and it is the most frequent word in English and it is one of the most difficulty word to be acquired for non-native speakers, according Marinãs (2011) and because it is a functional category so inherent to NP that its (DP) semantic features are totally dependent to the NP's features, my proposal and what the literature has shown is that the *the* acquisition's complexity is related to the article's semantic interpretation in an confrontational relation between the definiteness' and specificity's features.

Keywords: Generativism. Second language acquisition. Definite article *the*. Semantic features.

1 INTRODUÇÃO

Entender o conceito de interlíngua, bem como definir as condições de bilinguismo com as quais se está trabalhando são tarefas primordiais para um uma pesquisa consistente em SLA.³

O termo interlíngua foi introduzido por Larry Selinker em 1972 e se refere a um sistema linguístico presente na língua do aprendiz quando este está em um processo de aquisição de uma dada segunda língua. Nas palavras de Selinker, (1972, p.214) temos: *the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call 'interlanguage'*⁴. As sentenças produzidas e/ ou expostas pelo e para o aprendiz em um contexto de interlíngua envolvem estruturas tais como a) enunciados na língua nativa do falante produzidos por ele mesmo; b) enunciados tipicamente de interlíngua produzidos pelo falante e c) enunciados da língua-alvo produzidos por seus falantes nativos. Correa (2007, p. 17-18) apresenta um contexto de interlíngua de forma mais didática. Para ele,

³ Do inglês: *second language acquisition*

⁴ A existência de um sistema linguístico separado em *output* observável, resultante da tentativa de produção da língua-alvo pelo aprendiz.



a interlíngua pode ser caracterizada como «um sistema linguístico desenvolvido por aprendizes de uma segunda língua e se caracteriza por ser a gramática mental de que os aprendizes de dada língua estrangeira dispõem para interpretar os dados dessa nova língua.

Ou seja, a interlíngua pode ser entendida como uma gramática diferente tanto da gramática da L1 quanto da L2. E é essa gramática, a interlíngua, que irá conduzir a aquisição da língua-alvo.

Tania Ionin (2003, 2004, 2008, 2009) por exemplo, ao longo de seu trabalho, faz uso dessa abordagem (Interlíngua) para hipotetizar o porquê russos⁵ aprendizes do Inglês como L2 cometem erros quanto ao uso do artigo. Para ela, esses erros se devem ao fato de que os russos não têm certeza se o artigo definido *the* realiza marca de *definite noun phrases*, aquelas compartilhadas tanto pelo falante quanto pelo ouvinte, ou se ele marca *specific noun phrases*, aquelas conhecidas pelo falante e de certa forma notável pelo ouvinte. Isso a leva a concluir e a comprovar, com base em experimentos, que esses aprendizes usam o *the* em excesso em um contexto de *specific indefinite*. Já a abordagem da Análise Constrativa, anterior a da Interlíngua, justifica a ocorrência de um erro como o do exemplo apenas pela diferença entre as línguas: o russo não apresenta artigo definido, enquanto o inglês sim. Essa justificativa não é suficiente para entender a dificuldade de aquisição do artigo definido em língua inglesa por falantes russos, uma vez que ela é rasa em seu argumento.

2 AQUISIÇÃO DE L2

Os estudos sobre aquisição de L2 estão em consonância com a existência de um estado inicial de gramática, estágios de interlíngua e um estado final/ estável da língua-alvo. Contudo, as divergências começam com a visão de que cada abordagem tem sobre quais seriam esses estados inicial e final/ estável, bem como quais seriam os estágios da interlíngua, conforme podemos ver na ilustração a seguir.

Tabela 1: Abordagens sobre acesso e transferência de aquisição de língua

⁵ O russo é uma língua sem artigos.



	FT/PA	NT/FA	FT/FA	PT/FA	PT/PA
Initial State	L1	UG	L1	UG + parts of L1	Parts of UG + parts of L1
Grammar Development	UG principles (via L1) L1 parameter settings + local adjustments possibility of "wild" grammars	UG principles L2 parameters settings no wild grammars	UG principles parameter resetting from L1 – L2/Ln no wild grammars	UG principles parameter resetting from L1 – L2 no wild grammars	Parts of UG + parts of L1 (some UG principles) parameters associated with functional features remain unspecified locally wild grammars
Final State	L1 (+local adjustments) L2 not attainable	L2	Ln (L2 possible but not inevitable)	L2 (Ln)	L2 not attainable
Linguists	Schwartz, Sprouse	Epstein, Flynn, Martohardjono, Platzack	Schwartz, Sprouse	Vainikka, Young-Scholten	Eubank, Beck, Aboutaj

FT: full transfer; FA: full access; PT: partial transfer; PA: partial access; NT: no-transfer

Fonte: White, 2000

Nas abordagens acima, White (2000) sequer levanta a questão do não acesso, pois isso já está bem claro em sua visão: existe acesso. Uma vez que a Gramática Gerativa assume a existência de uma mente modular, não faria sentido sermos dotados geneticamente de um módulo linguístico que fosse simplesmente inutilizado, após nos prover de competência suficiente para adquirirmos a nossa língua nativa.

Observando os modelos expostos, eu entendo que não existe necessariamente a obrigação de interpretá-los como excludentes entre si. Por exemplo, poderíamos considerá-los como estágios presentes ao longo do processo de aquisição de uma L2 em momentos diferentes. A presença das particularidades de um estado num dado momento não excluiria a presença das peculiaridades de outro estado em outro momento. Para os fins desta pesquisa, defendo a existência de acesso pelo o que já foi exposto, sem desconsiderar a proposta do Período Crítico; a ocorrência de transferência pautada por estudos e experimentos como os de Ionin, Mariñas, White (ao logo de suas pesquisas), dentre outros e um estado final/ estável de interlíngua – não um estado final/ estável da L2 –, uma vez que a mente de falantes bilíngues não é idêntica à de monolíngues em suas funcionalidades. Segundo Slabakova (2016, p.141),



ao falar sobre o bilinguismo e o multilinguismo, *it may confer a broader cognitive benefit, but in day-to-day language use, it may also make lexical access harder and processing more taxing*⁶.

Ainda segundo Slabakova (2016), o fator crucial para a aquisição de uma língua não é a idade em si, mas o *input* ao qual o aprendiz é exposto. Ela apresenta 3 fatores que justificam a sua posição. O primeiro é que mesmo que uma criança adquiria duas línguas desde o seu nascimento, uma delas será enfraquecida devido às horas de exposição e uso dessa língua. O segundo ponto é o de que falantes nativos – crianças e adultos – percorrem os mesmos caminhos e cometem os mesmos erros de desenvolvimento em aquisição bilíngue e o terceiro e último fator é a possibilidade de aquisição máxima em algumas áreas da gramática, mesmo quando esse processo começa em fase adulta. Conforme Wartenburger et al. (2003) apud Slabakova (2016) *the level of proficiency attained is usually a better predictor of truly nativelike behavior than age of acquisition*⁷. O papel do *input*, portanto, é essencial para um sucesso na aquisição linguística superando a influência do período crítico em alguns módulos da gramática e, por isso, ele precisa ser contínuo na comunicação da língua-alvo.

2.1 Aquisição de Morfologia Funcional

Em se tratando de aquisição de morfologia funcional, uma vez que o objeto desta pesquisa é a aquisição do artigo definido, é preciso ter em mente que ela é o *locus* da variação entre as línguas e apresenta 3 aspectos, segundo Slabakova (2016). São eles: a) a morfologia funcional apresenta uma forma morfofonológica que é pronunciada e, por vezes, aglutinada em outra palavra como os prefixos, afixos e sufixos; b) carrega significado gramatical como tempo, aspecto, gênero e caso e c) apresenta consequências sintáticas ao regular quais frases se movimentam na sentença e quais permanecem onde houve o *merge*. Slabakova (2016) afirma que: “without the inflectional affixes and the functional words, the message of a

⁶ O bilinguismo e o multilinguismo ampliam os benefícios cognitivos, contudo, ele torna o acesso lexical mais difícil, tornando esse processo mais trabalhoso no exercício diário da linguagem.

⁷ O nível de proficiência atingido é normalmente um melhor indicador de aquisição próxima a do nativo do que a idade de aquisição em si.



sentence may be comprehensible in communication, but the sentence is not well formed and no native speaker would produce it that way.⁸

White (2003) esclarece que, para considerarmos que uma categoria funcional foi adquirida pelo falante, precisamos considerar não só a morfologia superficial e o significado gramatical da *functional word*, mas também as suas informações sintáticas relacionadas à categoria. Ela nos mostra isso com o seguinte exemplo *He often take –s the bus*⁹ em que temos três esferas da categoria funcional no *Tense Phrase* (TP) a) a morfológica com –s; b) o significado gramatical com o tempo no presente e a expressão de um evento habitual; e c) as informações sintáticas tais como concordância de sujeito, sujeito obrigatório, sujeito nominativo e o verbo no Verb Phrase (VP).

Esse sujeito (*he*) carrega traços interpretáveis que contribuem para o significado da sentença como [masculino], [3ª pessoa] e não interpretáveis como o de concordância que não exercem um papel na interpretação do significado da sentença. Por isso, os traços interpretáveis fazem parte do cálculo do significado e os não interpretáveis regulam o comportamento sintático. Em outras palavras, toda a informação morfológica, semântica e sintática precisa ser adquirida para que um morfema seja adequadamente adquirido. Esse processo de aquisição de todas essas informações, contudo, não acontece ao mesmo tempo e nem mesmo na mesma escala de proficiência, segundo Slabakova (2016).

O conjunto das categorias funcionais é entendido como um submódulo do nosso sistema computacional, o Léxico Funcional. Nele, cada categoria funcional é associada a um item – ou mais – lexical que carrega consigo traços, valores e propriedades. Essas propriedades regulam se, por ventura, um determinado traço (*strength of features*) pede movimento frasal ou não. Nas palavras de Slabakova (2016), a lógica de aquisição das categorias funcionais segue este caminho: “If all of these formal features, including the meaning, construct the functional category, then knowledge of at least one type of information

⁸ Sem os afixos flexionais e as palavras funcionais, a mensagem de uma sentença pode ser compreensível na comunicação, mas a sentença não será bem formada e nenhum falante nativo produziria algo assim.



(morphological, syntactic, or semantic) can attest to the successful acquisition of a category”¹⁰.

O cerne do questionamento envolve duas abordagens: se esse processo de aquisição ocorre primeiro em nível morfológico e depois em nível sintático, ou o inverso. Em conclusão, adquirir a morfologia funcional em se tratando de segunda língua é crucial, pois é justamente onde as línguas variam. A seguir, temos uma tabela de desenvolvimento sequencial de aquisição de morfemas em L1¹¹, de Brown (1973)¹².

Tabela 2: Ordem de aquisição dos morfemas em L1

Morfema	Exemplo	Idade (em meses)
Presente Progressivo	-ing: Mom is driving	19 – 28
In	Ball in cup	27-30
On	Doggie on sofa	27-33
Plural regular	-s Kitties eat my icecream Formas: /s/, /z/, /iz/ cats, dogs, classes, wishes	27-33
Passado irregular	came, feel, broke, sat, went	25-46
Possessivo	’s: Mommy’s ballon broke Formas: /s/, /z/, /iz/	26-40
Cópula sem abreviação	He is (em resposta à Who is sick?)	28-46
Artigos	I see a kitty	28-46

¹⁰ Se todos esses traços formais, incluindo o significado, constroem a categoria funcional, então o conhecimento de pelo menos um tipo de informação (morfológica, sintática ou semântica) pode atestar o sucesso da aquisição de uma categoria.

¹¹ Do inglês: *first language*.

¹² Brown (1973) apud Slabakova (2016).



Passado regular	-ed: Mommy pulled the wagon	26-48
Terceira pessoa regular	Formas: /d/, /t/, /id/ pulled, walked, glided	
Terceira pessoa irregular	Does, has	28-50
Auxiliar sem abreviação	He is (em resposta à Who is wearing your hat?)	
Cópula abreviada	Man's big Man is big	29-49
Auxiliar abreviado	Daddy's eating Daddy is eating	30-50

De acordo com os dados apresentados acima, uma criança que tenha adquirido o passado regular, já seria proficiente no uso dos artigos. Será que esta sequência é válida para a L2? Em se tratando dos traços semânticos que envolvem a aquisição do artigo definido, há o traço da genericidade, da definitude e da especificidade. A seguir, apresento cada um deles a fim de enriquecer a discussão.

3 A GENERICIDADE

A genericidade¹³ é entendida como *uma forma [...] de como os seres humanos armazenam e trocam informações, pois essas sentenças expressam regularidades ou leis mais gerais*, segundo Müller (2000).

A leitura genérica pressupõe uma predicação a respeito de dada categoria e se subdivide em expressões de referência à espécie¹⁴ (*kind reading*) e sentenças genericamente quantificadas¹⁵, de acordo com Müller (2000).

¹³ Este estudo se propõe a apresentar a genericidade com o DefP (definido plural) e com os BN (bare noun). Para outras ocorrências, veja MÜLLER, Ana. *A Expressão da Genericidade nas Línguas Naturais*. In: Muller, Ana; E. Negrão; M.J. Foltran. (Org.). *Semântica Formal*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003, v., p. 153-172.

¹⁴ Referência à espécie: referência a toda uma classe/ categoria de indivíduo.

¹⁵ Sentenças genericamente quantificadas: fazem referências genéricas a eventos/ entidades particulares.



- (1) *Dogs bark*
Cachorro –pl, latir -3ª p.pl.
Leitura genérica, *kind reading*, *bare plural*, referência à espécie
- (2) Os dinossauros estão extintos
Leitura genérica, *kind reading*, *definite plural*, referência à espécie
- (3) *Italianos (geralmente) bebem vinho*
Leitura genérica, sentença genericamente quantificada, *bare plural*

Uma sentença genericamente quantificada faz referência a regularidades de eventos específicos, exigindo, portanto, a presença de ao menos um argumento que denote espécie, uma vez que nem todos eles denotam espécie. Em uma sentença como *A cerejeira chegou ao Brasil por ocasião da imigração japonesa*, não há leitura genérica, pois ela não expressa uma regularidade e sua veracidade depende de fatores como lugar e tempo específicos. Uma sentença como a do exemplo predica um evento específico de dada espécie e não uma regularidade como em *italianos bebem vinho*.

Müller (2000) também faz menção à leitura genérica taxonômica, aquela em que o sintagma nominal (SN) denota uma subespécie. O que Müller (2000) afirma é que SNs *bare plural* e *bare singulars* são aparentemente incapazes de denotar espécie no PB¹⁶, salvo em uma leitura taxonômica. Em suma, o artigo definido carrega consigo a capacidade de denotar espécie em PB, enquanto o indefinido não. Segundo a autora (Op. Cit.), a real diferença entre uma expressão de referência à espécie e uma sentença genericamente quantificada é a de que aquela faz referência genérica a uma propriedade que vale para toda uma espécie, enquanto esta expressa genericidade sobre uma proposição particular como em respectivamente *o americano gosta de rugby* (ou *americanos gostam de rugby*) e *um americano gosta de rugby*. Müller (2000) conclui que o SN definido exerce um papel típico de sintagma nominal genérico e que o SN indefinido, uma sentença genérica típica. A funcionalidade do definido genérico é semelhante a uma expressão referencial, pois o seu referente é localizado pelo conhecimento partilhado e ele normalmente faz referência à espécie.

Segundo Ionin, Montrul e Santos (2011), há três caminhos de representação dessa genericidade: BP (inglês), DefP (espanhol) e BP e DefP¹⁷ (português do Brasil). Essas três

¹⁶ Português Brasileiro.

¹⁷ BP: *bare plural*; DefP: *definite plural*.



línguas se valem de NPs no singular para representar contextos genéricos, mas com diferenças importantes em se tratando de NPs contáveis. Na perspectiva das autoras (Op. Cit.), as formas de ocorrência de NP [+contável] em Inglês e em PB são:

Inglês¹⁸:

- | | | |
|-----|-------------------------|--|
| (1) | [+ definido] [- plural] | <i>the child is dancing ballet</i> |
| (2) | [- definido] [- plural] | <i>a child is dancing ballet</i> |
| (3) | [+ definido] [+ plural] | <i>the children are dancing ballet</i> |
| (4) | <i>Bare plural</i> | <i>children are dancing</i> |
| (5) | <i>Bare singulars*</i> | <i>child is dancing ballet*</i> |

Como se vê nos exemplos a seguir, em inglês, definido singular (DefS), BP e indefinido singular (IndefS) representam leituras genéricas em *characterizing sentences*, enquanto o *bare singulars* (BS) é tido como agramatical. Tanto o DefS quanto o IndefS expressam uma leitura genérica, sem descartar a possibilidade de uma leitura específica. Já o DefP é incapaz de fazer uma referência genérica, diferentemente do PB.

De acordo com Krifka et al. (1995) apud as autoras (Op. Cit.), existem duas teorias sobre onde a genericidade é gerada. Uma visão postula que isso ocorra a partir de um operador genérico, GEN, no nível da sentença e uma outra abordagem considera tal processo como sendo gerado no nível do NP. A genericidade no nível da sentença entende que existe uma quantificação universal acrescida de restrições pragmáticas e modais. Para esse ponto de vista, quando o sujeito de uma *characterizing sentence* é um IndefS, o Indef pode ser ligado por um operador genérico, o que provocaria uma leitura genérica e não específica. Sentenças como *tiranossauro rex is a dinosaur* estariam se referindo a dinossauros em geral e não a um em específico. Já sob uma ótica em que a genericidade é gerada no nível do NP, a leitura genérica envolve predicados de espécie como *be extinct*, pois, enquanto espécies podem ser extintas, indivíduos ou grupos não, por exemplo. Expressões de referência à espécie no nível do NP em Inglês estão disponíveis com DefS e BP, mas não estão com IndefS ou com DefP.

¹⁸ Exemplos com sentenças episódicas.



Consoante as autoras (Op. Cit.), o fato de que um IndefS apresenta uma leitura genérica como em *a dancer is an artist*, mas é incapaz de aparecer com predicado de espécies como em *# a man is extinct* as leva a considerar que a leitura genérica se origina no nível da sentença e não no nível do NP. Em contrapartida, BP e DefS conseguem indicar espécie no nível do NP como em *the cherry blossom express is rare* e em *O- blood type is rare* e, quando comparados entre si, elas (Op. Cit.) concluem que o DefS carrega mais restrições em leituras genéricas que o BP, exemplificando conforme a seguir:

- (a) *The Bengali tiger is dangerous*
- (b) *# The wounded tiger is dangerous*
- (c) *Bengali tigers are dangerous / A Bengali tiger is dangerous*
- (d) *Wounded tigers are dangerous / A wounded tiger is dangerous*

Enquanto o primeiro exemplo pode ser interpretado como uma leitura genérica, pois a referência é a toda uma espécie de tigres, o segundo exemplo é malformado, em se tratando de genericidade, por se tratar de uma espécie inexistente. Já uma leitura não genérica é viável no caso do exemplo b. Ao passo que os mesmos exemplos utilizando BP ou IndfS são gramaticais para leituras genéricas em língua inglesa, ainda que tal espécie (*wounded*) não exista.

Um padrão de comportamento semelhante é seguido por NPs inanimados. Segundo Krifka et al. (1995) apud Ionin, Montrul e Santos (2011), a referência à espécie com o traço [+genérico] só é viável em inglês com DefS apenas quando se trata de espécies bem construídas. Para exemplificar isso, elas (Op. Cit.) comparam um NP bem formado, *garrafa de Coca-Cola*, pois existe um padrão para ele, com um NP malformado, *garrafa verde*, dado que não existe uma espécie bem definida de garrafa verde.

- (a) *The Coke bottle has a narrow neck.*
- (b) *#The Coke green bottle has a narrow neck.*
[possível em uma leitura não genérica]
- (c) *Coke bottles have narrow necks. / A Coke bottle has a narrow neck.*



- (d) Green bottles have narrow necks. / A green bottle has a narrow neck.

Todavia, Dayal (2004, nota de rodapé 30) apud as autoras (Op. Cit.) demonstram que a restrição WDK¹⁹ em sentenças como b funciona mais como um efeito pragmático, podendo ser ignorada em determinadas situações como no caso de uma fábrica produzir garrafas verdes e garrafas claras e o indivíduo querer se referir às verdes.

Em se tratando do PB, o NP pode ser representado de 5 maneiras:

PB:

- (1) [+ definido] [- plural]
- (2) [- definido] [- plural]
- (3) [+ definido] [+ plural]
- (4) *Bare plural*
- (5) *Bare singulars*

Em uma leitura existencial, o PB permite comportamentos mais restritos para *bare singulars* se comparado ao *bare plurals*, ao limitar de certa forma o sujeito em posição pré-verbal (a). Contudo, possibilita sem restrições a sua posição pós-verbal e de objeto (b e c). Enquanto isso, o *bare plural* é gramatical e sem contenção em todas essas 3 posições, segundo Ionin, Montrul e Santos (2011).

Já em uma leitura genérica, o PB admite tanto o BS quanto o BP em posição pré-verbal (a e b), ao passo que o BS – apesar de singular – pode ser interpretado no singular, mas também no plural (c e d), enquanto o BP requer apenas anáfora [+plural].

O PB se comporta de forma diferente das outras línguas neolatinas, assim como do inglês também, permitindo 5 possibilidades para se expressar a genericidade em *characterizing sentences*, conforme o exposto:

- (1) O rouxinol é uma ave
- (2) Um rouxinol é uma ave

¹⁹*Well-defined-kind*



- (3) Os beija-flores são aves
- (4) Beija-flores são aves
- (5) Beija-flor é ave

Ou seja, a primeira observação que faço é justamente na diferença entre a expressão do traço de genericidade no PB e no inglês. Diante do exposto, constato que a diferença entre o inglês e o PB no que tange à interpretação do NP relativa à genericidade em *characterizing sentences* é a de que o PB disponibiliza 6 formas²⁰ de representá-la, segundo Schimit e Munn (1999) apud Ionin, Montrul e Santos (2011), ao passo que o inglês apenas 3²¹, uma vez que ele não disponibiliza a ocorrência de *bare singulars* e é incapaz de denotar genericidade em DefP. Ademais, a expressão característica da genericidade em inglês ocorre pelo BP²², pois o DefS consegue expressar genericidade e especificidade a depender do contexto.

Ainda que a literatura a respeito de genericidade em PB esteja em consonância com os tipos apresentados em *characterizing sentences*, não existe um consenso sobre quais tipos de NP são compatíveis com a genericidade no nível do NP. Segundo Ionin, Montrul e Santos (2011)²³, o DefP e o DefS disponibilizam leitura de espécie, enquanto o IndfS não. Contudo, a literatura a respeito discorda dessa visão, alegando que *bare NP* não é compatível com uma leitura de espécie em PB. Müller (2000), por sua vez, defende apenas o NP [+definido] como compatível com esse tipo de leitura. O que as autoras (Op. Cit.) propõem então é a verificação de *kind-readings* em BS e BP em português brasileiro.

Segundo Chierchia (1998) e Dayal (2004) apud Ionin et al. (2011), há 2 operadores lógicos, *iota* e *down*, que lexicalizam semanticamente os traços [+ - genérico]. O *iota-operator* é responsável pela leitura [- genérica] e é lexicalizado via artigo definido pelo inglês e pelo PB; ao passo que o *down-operator* apresenta o traço [+genérico]. Consequentemente, uma vez que o inglês codifica o *i-operator* a partir do *the*, mas não lexicaliza o *down-operator*, o *Bloking Principle* assegura que o seu *bare NP* carece de uma leitura [+definida] e, por conseguinte, o DefP não apresenta referência à espécie [+genérica]. Dayal (2004),

²⁰ DefS, DefP, BS, BP, IndfS.

²¹ DefS, BP e IndfS.

²² O IndfS também expressa genericidade em inglês. Contudo, ele não é o foco desta pesquisa.

²³ Schimitt e Munn (2002) também concordam com as autoras. Ionin, Montrul e Santos (2011) apud Schimitt e Munn (2002).



segundo Ionin et al. (2011), propõe então a centralidade do *i-operator* e a periferia do *down-operator* para a definitude. Isso significa dizer que qualquer língua com sistema de artigos precisa lexicalizar *iota*, mas não *down*. Ionin et al. (2011) disponibiliza a proposta de Dayal (2004) sobre a interpretação de NPs em línguas com artigo. De acordo com essa proposta, o inglês lexicaliza o *iota* [- genérico], mas não lexicaliza o *down* [+ genérico], ou seja BP apresenta *kind-reading* e DefP *definite readings*. A outra opção de Dayal (2004) apresentada pelas autoras (Op. Cit.) é a das línguas neolatinas em que tanto *iota* quanto *down* são lexicalizados, em que o *Blokcing Principle* se aplica a ambos os operadores, o que permite *definite* e *kind-readings* em DefP, mas impossibilita essas leituras em BP. Por outro lado, o PB, enquanto língua neolatina, não se encaixa em nenhuma destas propostas: *kind-readings* para DefP, como no italiano; e *kind-readings* para BP, mas não para DefP, como no inglês.

Em seu experimento, as autoras (Op. Cit.) comprovam as seguintes proposições de Dayal (2004) em relação ao inglês, PB e espanhol:

- (1) Obrigatoriedade de DefS com [+definido] e [+genérico], porque isso deriva de *iota*, o que justifica o porquê toda língua com artigo definido pode predicar essa leitura. Ele justifica essa proposição ao afirmar que inglês, PB e espanhol se comportam assim, enquanto o inglês não disponibiliza o DefP com leitura genérica;
- (2) Opcionalidade de DefP com [+ genérico], uma vez que essas condições são derivadas do *down-operator* e o *Blokcing Principle* não precisa necessariamente ser aplicado a esse operador;
- (3) Universalidade da WDK-restriction²⁴ com DefS [+genérico]; já que essa restrição teria um cunho pragmático de leitura taxonômica em DefS [+genérico].
- (4) Ausência de WDK-restriction nos outros tipos de genericidade, visto que o plural genérico, seja ele *bare* ou morfologicamente definido, é derivado do *down-operator*, podendo ocorrer em qualquer tipo de NP, não apenas com os taxonômicos.

De acordo com Cuza, Guijarro-Fuentes, Pires e Rothman (2012), as línguas com sistemas de artigo se diferem na existência ou não de artigos usados com nomes no plural e com interpretações genéricas: [+plural] [+genérico]. Em língua inglesa, o *Definite Plural* (DefP) apresenta propriedades semânticas específicas [- genérico], [+plural] e os *Bare Plurals*

²⁴ *Well-defined-kind*. Para um aprofundamento a respeito, ver MÜLLER (2003).



(BP) propriedades semânticas genéricas [+genérico], [+plural]. Ou seja, em inglês, a especificidade é representada por DefP e a genericidade por BP conforme exemplos:

- (a) BP: *Flowers are cute* [+plural] [+genérico]
(b) DefP: *The flowers are cute* [+plural] [+específico]

Em seus estudos com falantes nativos de inglês, tendo o espanhol como a L2, eles apontam que as propriedades semânticas de nomes contáveis em posição de sujeito tanto de DefP quanto de BP apresentam um cenário problemático resultante da transferência da respectiva L1. Considerando que a) tanto o PB quanto o inglês e o espanhol são línguas com artigo b) PB e espanhol são línguas neolatinas e c) no caso do estudo de Cuza, Guijarro-Fuentes, Pires e Rothman (2012), os resultados foram favoráveis à transferência de dados da L1 para a L2, é preciso investigar se a falha na aquisição do artigo definido *the* por falantes nativos adultos do PB também envolve questões de transferência ou se há outros fatores envolvidos nesse processo e, se sim, quais são eles.

4 A DEFINITUDE

Já em se tratando do segundo traço semântico que envolve a aquisição do artigo definido, apresento o que a literatura a respeito tem disponibilizado sobre a definitude nas línguas naturais.

Gillon (2009) quebra o mito de que a definitude está presente em todas as línguas, contrariando Ionin et al. (2009). Segundo a abordagem da autora (GILLON, 2009), isso se comprova em seu estudo sobre as diferenças de comportamento dos determinantes (D) entre inglês e *salish*, pois o inglês apresenta definitude com D, enquanto o *salish* não necessariamente, pois essa língua não apresenta *uniqueness* e, para a autora (Op. Cit.), a definitude é o resultado da interação entre *domain restriction* e *uniqueness*. Em *salish*²⁵, qualquer determinante pode receber uma interpretação definida ou indefinida. *Othe*, artigo

²⁵ Para um aprofundamento sobre os dados do *salish*, ver GILLON, Carrie. *The semantic core of determiners: evidence from Skwxwú7mesh*. In: GHOMESHI, Jila; PAUL, Ileana; WILTSCSKO, Martina. *Determiners: universals and variation*. John Benjamins Publishing Company, 2009.



definido do inglês, apresenta essa interação e, por isso, esse determinante está relacionado à traços de definitude. Uma vez que os determinantes estão associados a vários traços que, nem sempre, estão presentes em todas as línguas, Gillon (2009) defende claramente que D pode variar no que tange ao seu significado entre elas. Gillon (2009) cita Westernstahl (1984), Von Intel (1994), Stanley (2002), Martí (2003) e Giannakidou (2004) para sustentar o seu argumento de que os determinantes apresentam apenas um traço em comum a todas as línguas, a *domain restriction*. A autora (Op. Cit.) também afirma que a posição D só pode estar associada com a *domain restriction*.

Segundo Gillon (2009), a literatura tradicional postula que D se refere a algo que cria um quantificador genérico a partir de um predicado, mas não menciona nada a respeito de sua relação com a sintaxe. Para ela (Op. Cit.), é preciso considerar a relação sintático-semântica de D. Enquanto a literatura tradicional conceitua, por exemplo, *more than one*²⁶ como determinantes, Gillon (2009) discorda, já que eles não ocupam a mesma *head-position*. Para a autora (Op. Cit.), para que um elemento seja considerado um determinante, ele precisa ocupar a *D-position*. *All*, por exemplo, não ocupa. Em suas palavras (p. 180): a) *a lexical item is a determiner if it introduces domain restriction* e b) *determiners and only determiners occupy D*.

Gillon (2009) então se posiciona favorável às seguintes configurações semânticas nucleares dos determinantes (*D-position*):

- (a) Determinante = unicidade + *domain restriction* = definitude
- (b) Determinante = traços dêiticos + *domain restriction* = não definitude, habilidade de se chegar ao alvo/ referente
- (c) Determinante = *domain restriction* = não definitude, obrigatoriedade de um alvo restrito

Ainda não existe um consenso sobre quais traços estão relacionados à definitude em inglês. Segundo Gillon (2009), há os que defendem que a familiaridade é o traço da definitude e ela cita Christophersen (1939), Heim (1988) e Prince (1981) como exemplos; há os que acreditam ser a unicidade o traço associado à definitude e ela menciona Frege (1982), Russell

²⁶ Exemplos de Gillon (2009).



(1905) e Kadmon (1992) como exemplos desse ponto de vista e há outros que se posicionam a favor de que haja outros traços ou, até mesmo, uma combinação de traços relacionados à definitude, de acordo com Hawkins (1978) e Jong (1987) apud Gillon (2009). Gillon (2009) em si apresenta exemplos para justificar a sua posição a esse respeito. Para ela (Op. Cit.), o definido em inglês só pode ser usado, na maioria dos casos, em contextos que apresentem o traço da familiaridade, discordando de Lewis (1979 apud Gillon (2009), que acredita que a sua (familiaridade) pressuposição já é suficiente para se justificar o uso do definido em inglês, segundo Gillon (2009).

O trabalho de Gillon (2009) sobre os determinantes mostra que a *domain restriction*, em inglês, está associada com a especificidade e a unicidade; enquanto que, em *salish*, essa associação é feita com os traços dêiticos. Segundo a autora (Op. Cit.) apud Westerstahl (1984), o *the* é a própria *domain restriction*. Contudo, ela discorda dessa posição, uma vez que a unicidade também exerce o seu papel em inglês. Segundo Gillon (2009), essa *domain restriction* exige um elemento único que esteja ligado ao NP para que haja um DP.

Apesar de haver unicidade em DPs definidos em inglês, o que, aliado à *domain restriction*, resulta no traço de familiaridade, isso não descarta a possibilidade de haver unicidade sem familiaridade, desde que haja informação suficiente para satisfazer o traço de unicidade:

- (a) *Sasha called the boy she date last week*
- (b) *At the zoo: Watch out, the bear is behind you!*²⁷

Perante os exemplos, compartilho da visão de Gillon (2009) de que a *domain restriction* pode ser determinada pelo próprio discurso, pelo contexto linguístico imediato e/ou pelo conhecimento de mundo do ouvinte. Além do mais, em se tratando do traço de familiaridade, ele é um resultado da *domain restriction* e da unicidade em inglês. Por isso, segundo a autora (Op.Cit.), é possível que apenas um traço, unicidade ou *domain restriction*, seja relevante para outras línguas, como é o caso do *salish*, cujos determinantes estão ligados à *domain restriction*, mas não a traços de unicidade.

²⁷ Gillon (2009) apud Lewis (1979)



Gillon (2009) enfatiza que o fato de que o traço de definitude geralmente esteja presente em contextos de familiaridade não é suficiente para dizer que a definitude seja uma das entradas lexicais de *the*. Ao contrário, a definitude recai sobre o fato de que *the* exerce *domain restriction* sobre o seu NP e é isso o que gera a unicidade para o seu referente. De acordo com Gillon (2009, p. 192), *the lexical entry for the must include assertion of uniqueness, since any definite DP refers to the unique individual/maximal set matching the description denoted by the NP*²⁸.

A autora (Op. Cit.) ainda enfatiza a problemática que existe no que se entende por determinantes, uma vez que a literatura tradicional considera os quantificadores e demonstrativos²⁹ como D, embora eles não ocupem a mesma posição sintática nem os mesmos traços semânticos que os determinantes. Para a literatura tradicional, um determinante é o conjunto de elementos, pertencente à categoria funcional, que pode preceder o NP. Segundo Gillon (2009), os quantificadores (Q) proporcionais ocupam uma posição superior à do D e os quantificadores cardinais, uma *adjective-position*.

Gillon (2009) entende que o traço de definitude não é universal nas línguas e que ele é o resultado de uma *domain restriction* interligada ao traço de unicidade.

4.1 A Especificidade

Segundo Lopes (2006), o Programa Minimalista entende o acionamento paramétrico na aquisição como sendo a seleção de traços no léxico e, portanto, entender a natureza desses traços, bem como os seus tipos, nos auxilia a compreender a problemática que envolve a aquisição do traço de especificidade em L2. Os traços se dividem em interpretáveis e não interpretáveis em sua natureza e se subdividem em traços semânticos intrínsecos a itens lexicais e em interpretações semânticas computadas no que tange aos seus tipos. Estas são computadas de modo composicional alicerçadas em um conjunto de traços da sentença.

Em relação aos traços interpretáveis, os ditos semânticos, fazem parte de um léxico universal e não exercem um papel no sistema computacional, além de ser elementos

²⁸ A entrada lexical para *the* precisa incluir unicidade, uma vez que todo DP se refere a um indivíduo único denotado pelo NP.

²⁹ Para um aprofundamento sobre os quantificadores, ver Gillon (2009).



autênticos de interpretação do componente sintático, segundo Lopes (2006). Ao passo que os traços não interpretáveis, os formais, – em outras palavras – exercem papel na derivação sintática e na interface do componente fonológico – mas não na interface do componente sintático, *pois não são objetos interpretáveis nessa interface, assim, devem ser retirados (checados, apagados) da computação antes que a derivação atinja a LF*³⁰. A seleção dos traços não interpretáveis – que é o que ocorre a partir da GU –, assim como o seu funcionamento são entendidos como o *locus* da parametrização, de acordo com Lopes (2006).

A respeito dos traços semânticos intrínsecos ao item lexical, Lopes (2006) exemplifica o traço da animacidade a partir de *menino* como sendo [+ animado]; e exemplifica os traços de especificidade e definitude como interpretações semânticas computadas. Conforme a autora (Op. Cit.), não se deve existir problemas de aquisição quando se trata de traços interpretáveis. Por outro lado, o processo de aquisição de um traço não interpretável é problemático e lento, uma vez que eles são mapeados na LF pela sintaxe, devido à ligação entre as informações que precisam ser calculadas. Os traços interpretáveis estão acessíveis em SLA, mas (hipótese) os não interpretáveis não estão por estarem submissos ao Período Crítico, segundo Lopes (2006) apud Sánchez (2004); Tsimpli (2004); entre outros. Tsimpli (2004) apud Lopes (2006, p. 3) afirma que *aprendizes adultos de L2 compensam a falta de acesso a traços não interpretáveis atribuindo traços interpretáveis a determinados elementos em sua gramática*: “[...] lexical items which bear uninterpretable features in the target language are ‘re-analysed’ orphologically by the assignment of interpretable (semantic) features, which, in turn, regulate the distribution of these items, thus avoiding unconstrained optionality in their use by the adult L2 speaker”. (TSIMPLI, 2004, p. 2).

Segundo a visão de Lopes (2006), os traços interpretáveis exercem papel na aquisição da linguagem e essa aquisição é local, isto é, *dependente de contextos sintáticos restritos* (Lopes, 2006, p. 3). Dito de outra forma, um dado traço pode indicar diversos padrões aquisitivos a depender de seu contexto sintático. Isto é, a especificidade, por exemplo, é adquirida de forma gradual, fundamentada na sua interrelação com outros traços.

Conforme Von Heusinger (2002), a especificidade estabelece uma relação referencial com dado objeto presente no discurso. Isto é, *o referente do NP específico é dependente do*

³⁰ LOPES (2006, p. 1). LF: *logical form*.



referente de outra expressão que foi dada em um determinado discurso. Dessa forma, a especificidade está ancorada referencialmente ao discurso, segundo Minussi (2008, p. 143). Farkas (2013) acrescenta que limitar a variação de valores, ou seja, a estabilidade de um dado valor do referente, caracteriza marca de especificidade, ao passo que a sua instabilidade, portanto, a sua variação, indica marca de não especificidade, tais como o *this* do inglês e o *algún* do espanhol, respectivamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Lopes (2006), a interação entre o traço de especificidade com o de animacidade é conflituosa, o que dificulta a aquisição daquele, uma vez que se trata de traços interpretáveis e não interpretáveis. Isso é confirmado em seu experimento com DPs e nulos. A hipótese deste artigo é a de que, assim como existe uma relação de conflito entre os traços de animacidade e especificidade, também exista tal relação no que tange aos traços de definitude e especificidade em se tratando da aquisição do artigo definido *the* por adultos brasileiros, como ocorre em um contexto em que russos estejam adquirindo o artigo definido do inglês, segundo os dados de Ionin et al. (2009). De acordo com Ionin (2003) e Ionin, Ko & Wexler (2004), tanto os traços de definitude quanto o de especificidade são apontados de forma discursiva ou pragmática: o traço [+definido] indica o compartilhamento do referente por ambos os interlocutores, enquanto o traço [+específico] pressupõe o conhecimento do referente apenas pelo falante. Em suma, entendo que a problemática de aquisição do artigo definido em L2 reside na natureza de seus traços, já que esse item lexical apresenta traços não interpretáveis que, conforme Lopes (2006), apresentam lentidão em seu processo aquisitivo por estarem sujeitos ao Período Crítico.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press, 1965.

_____. *Knowledge of language. Its nature, origin, and use*. New York: Prager Publishers, 1986.



CUZA, Alejandro; GUIJARRO-FUENTES, Pedro; PIRES, Acrisio; ROTHMAN, Jason. *The syntax - semantics of bare and definite plural subjects in the L2 Spanish of English natives*. UK: International Journal of Bilingualism, 2012.

FARKAS, Donka F.; BRAȘOVEANU, Adrian. A typology of specificity. *RRL, LVIII*, Bucuresti, 4, p. 355-369, 2013.

GILLON, Carrie. *The semantic core of determiners: evidence from Skwxwú7mesh*. In: *Linguistik Aktuell/ Linguistics Today* 147.

GHOMESSHI, Jila; PAUL, Ilena; WILTSCHKO, Martina (Ed.). *Determiners: universals and variation*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

IONIN, Tania. *Article Semantics in Second Language Acquisition*. Massachusetts. 2003. 318 f. Tese—Massachusetts Institute of Technology.

_____; ZUBIZARRETA, Maria Luiza; MALDONADO, Salvador Bautista. Sources of linguistic knowledge in the second language acquisition of English articles. *Lingua*, v. 118, n. 4, p. 554-576, apr. 2008.

_____; WEXLER, Kenneth. The certain uses of the in L2-English. In: *GENERATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE ACQUISITION CONFERENCE (GASLA)*, 6., 2002, Somerville, MA. *Proceedings...* Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2003. p. 150-160.

_____; KO, Heejeong; WEXLER, Kenneth. Article semantics in L2 acquisition: the role of specificity. *Language Acquisition*, v. 12, n. 1, p. 3-69, 2004.

_____; ZUBIZARRETA, María Luiza; HILIPPOV, Vadim. Acquisition of article semantics by child and adult L2-English learner's. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 12, n. 3, p. 337-361, July 2009.

_____; MONTRUL, Silvina; SANTOS, Hélade. *An experimental investigation of the expression of genericity in English, Spanish and Brazilian Portuguese*. New York, USA: Elsevier, 2011.

LOPES, Ruth Vasconcelos E. Traços semânticos na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 161-178, mar. 2006.

MARIÑAS, Laura Torrado. Definite article use in the IL of Spanish speakers: a multi-dimensional problem. In: *A Journal of English and American Studies*, n. 43, p. 87-105, 2011.

MINUSSI, Rafael. *A relação entre Caso e definitude no hebraico: o construct state e a marcação diferencial de objeto*. 2008. Dissertação—Universidade Federal de São Paulo.

MÜLLER, Ana. A expressão da genericidade nas línguas naturais. In: MULLER, Ana; NEGRÃO, E.; FOLTRAN, M. J. (Org.). *Semântica formal*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 153-172.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n.3, p.209, 1972.



SLABAKOVA, Roumyana. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

VON HEUSINGER, Klaus. Specificity and definiteness in sentence and discourse structure. *Journal of Semantics*, Oxford University Press, n. 19, p. 245-274, 2002.

WHITE, Lydia. Second language acquisition: from initial to final state. 2000. p. 130-155
Disponível em: <<http://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/white2000.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto, 2017.

_____. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

_____. *Universal grammar in second language acquisition: the nature of interlanguage representation*. Pittsburg: McGill University, 1998.



O LIRISMO DO CAIPIRA: ANÁLISE DA CANÇÃO *VOCÊ VAI GOSTAR*, DE ELPÍDIO DOS SANTOS

THE LYRICISM OF *CAIPIRA*: ANALYSIS OF THE SONG *VOCÊ VAI GOSTAR*, BY ELPÍDIO DOS SANTOS

ALMEIDA, Alexandre Rezende de¹

RESUMO

Neste estudo, pretendemos realizar uma análise da canção *Você vai gostar*, do compositor Elpídio dos Santos (1909-1970), dando especial ênfase à letra, de modo a contemplá-la em três aspectos: as características formais do texto poético, a canção em sua contemporaneidade e a relação entre a canção e outras produções musicais e literárias. Nascido em São Luiz do Paraitinga-SP, região do Vale do Paraíba, no decorrer de quatro décadas, produziu em torno de mil obras, entre sambas, valsas, boleros, maxixes e outros, bem como partituras para instrumentos de sopro e corda. No entanto, o que promoveu a notoriedade de sua criação foram suas composições de temática caipira, tais como toadas, guarânias, rasqueados, rancheiras e outras, em especial por ter realizado várias trilhas musicais para filmes de Mazzaropi nas décadas de 1950 e 1960. Suas canções caipiras são um importante retrato da vivência do homem rural paulista do século XX, por meio das quais se observa um jeito peculiar de vislumbrar a existência. Dentro dessa perspectiva, a canção *Você vai gostar* pode ser vista como um exemplo de representação, por meio de uma simplicidade poética, de aspectos relevantes sobre o modo de ser e de viver do caipira.

Palavras-chave: Cultura popular. Elpídio dos Santos. Música caipira.

ABSTRACT

In this study, we intend to do an analysis of the song *Você vai gostar*, by Elpídio dos Santos (1909-1970), giving special emphasis to the lyrics, in order to consider it in three aspects: formal characteristics of the poetic text, the song in its contemporaneity, and relation between the song and other musical and literary productions. The composer was born in São Luiz do Paraitinga-SP, region of Vale do Paraíba, and over the course of four decades, he produced

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Servidor público no IFSP – *Campus* Campos do Jordão – SP – Brasil. Endereço eletrônico: alex76.real@gmail.com.



around a thousand works, among *sambas*, waltzes, *boleros*, *maxixes* and others, as well as scores for wind and string instruments. However, what promoted the notoriety of his creation were his compositions of *caipira* thematic, such as *toadas*, *guaranias*, *rasqueados*, *rancheiras* and others, especially for having made several soundtracks for the Mazzaropi movies in the 50's and 60's. His *caipiras* songs are an important portrait of the experience of rural man from São Paulo in the twentieth century, through which one observes a peculiar way of glimpsing existence. In this perspective, the song *Você vai gostar* can be seen as an example of representation, through a poetic simplicity, of relevant aspects about the way of being and living of the *caipira*.

Keywords: Popular culture. Elpídio dos Santos. Caipira song.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, intitulado “O lirismo do caipira: análise da canção *Você vai gostar*, de Elpídio dos Santos”, ganhou esta nomenclatura pelo fato de seu conteúdo procurar retratar, com simplicidade de linguagem, aspectos de vida do caipira em meio à sua paisagem natural, visto que a letra da referida canção contempla justamente essa imagética.

Dissertar sobre algum tema que envolva canção popular é, em grande parte das vezes, tarefa apazível, visto que se trata de algo presente na vida do povo brasileiro de maneira cativante e bastante pungente. Tratando-se de música caipira e do modo como se fixou no imaginário popular, ou seja, por meio do canto duetado com base na viola e uso de linguagem dialetal, entre outros, é pertinente procurar demonstrar que essa “estética caipira” possui valor cultural significativo. Lembremos de que foi por meio de registros fonográficos, a partir de 1929 - ano em que se deu a primeira gravação de música caipira no Brasil, por iniciativa de Cornélio Pires² -, até a década de 1960, que se passou a conhecer o discurso caboclo, sendo possível, uma visão geral, pelo povo citadino, de aspectos da idiossincrasia desse homem rural. Assim, este relato tem por objetivo propor um olhar mais receptivo em relação à canção de temática caipira, buscando demonstrar algumas de suas nuances, por meio do exemplo escolhido para este trabalho, bem como corroborar a ideia, já presente hoje, em grande medida, de que a música caipira também pode ser objeto de reflexões no meio acadêmico.

² Fonte: *Cantando a própria história: música caipira e enraizamento*, Ivan Vilela, 2015, p. 94.



Elpídio dos Santos iniciou sua trajetória de compositor em 1930 e, podemos dizer, foi um “operário da música”, produzindo sem cessar ao longo de toda a vida. Mesmo em momentos nos quais não havia perspectivas de vir a ter suas obras gravadas, sempre persistiu, compondo e procurando cada vez mais se aperfeiçoar em sua arte. No ano de 1960, já residindo em São Paulo com sua família, concluiu curso no Conservatório Paulista de Canto Orfeônico, diplomando-se como professor e realizando, posteriormente, o Curso de Aperfeiçoamento Musical (para violão) no Instituto Musical de São Paulo. Suas atividades musicais eram conciliadas com as de bancário, ofício que desempenhava na capital paulista por essa época. Percebe-se, em vista disso, que a arte musical, para Elpídio dos Santos, sempre desempenhou papel essencial em sua vida, sendo sua dedicação a ela aspecto bastante visível e intenso.

Procurou-se, neste estudo, de início, efetuar a análise da estrutura poética da canção, tendo como base apontamentos de Cunha e Cintra (1985), bem como, em um segundo momento, situar a canção em sua contemporaneidade, com base em dados históricos sobre a época da composição, para, ao final, proceder a uma comparação com outras obras do universo musical e literário.

2 CARACTERÍSTICAS FORMAIS DO TEXTO POÉTICO

Considerado um dos compositores mais representativos do gênero caipira, que retratou, sobretudo, o homem rústico do interior de São Paulo, Elpídio dos Santos teve na canção *Você vai gostar*³ a sua obra mais representativa e popular, a qual revela, com delicadeza, nuances da personalidade do caboclo.

Eis a letra da referida canção:

1. Fiz uma casinha branca
2. Bem no pé da serra
3. Pra nós dois morá
4. Fica perto da barranca

³ Fonte: Acervo particular da família de Elpídio dos Santos; acesso por meio de sua filha Maria Aparecida dos Santos, que gentilmente disponibilizou a letra desta canção.



5. Do rio Paraná
6. O lugar é uma beleza
7. Eu tenho certeza
8. Você vai gostar
9. Fiz uma capela
10. Bem do lado da janela
11. Pra nós dois rezar

12. Quando for tempo de festa
13. Você veste o seu vestido de algodão
14. Quebro meu chapéu na testa
15. Para arrematar as coisas do leilão
16. Satisfeito eu vou levar
17. Você de braço dado
18. Atrás da procissão
19. Vou com meu terno riscado
20. Uma flor de lado
21. E o meu chapéu na mão

Como podemos notar, a canção apresenta uma estrutura que está dividida em duas partes, tendo sido grafada deste modo, em manuscrito, pelo próprio autor. Com o intuito de facilitar a explanação, iniciaremos nossa análise nos debruçando sobre a primeira parte da canção e, em seguida, sobre a segunda.

Na primeira estrofe, que também coincide como sendo a primeira parte da canção, quanto à estrofação, verificamos um agrupamento de 11 versos, não havendo simetria entre eles. Trata-se, neste caso, de uma estrofe composta, por combinar versos maiores com menores. Vejamos:

1.	Fi	z u	ma	Ca	si	nha	bran	ca
2.	Bem	no	pé	Da	se	rra		
3.	Pra	nós	dois	Mo	rá			
4.	Fi	ca	per	To	da	ba	rran	ca



5.	Do	ri	i	o	Pa	ra	ná	
6.	O	lu	ga	r é u	ma	be	le	za
7.	Eu	te	nho	cer	te	za		
8.	Vo	cê	vai	gos	tar			
9.	Fi	z u	ma	ca	pe	la		
10.	Bem	do	la	do	da	ja	ne	La
11.	Pra	nóis	dois	re	zár			
	1	2	3	4	5	6	7	

Quadro 1 - Esquema de divisão de sílabas métricas dos versos da primeira parte (quantidade indicada pela sílaba em negrito e o respectivo número abaixo)

Ocorre, neste caso, a combinação de versos heptassílabos (de redondilha maior) com versos pentassílabos (de redondilha menor). No verso 5, se contarmos as sílabas métricas, perceberemos que a simples leitura do verso nos indica que se trata de um hexassílabo (ou heroico quebrado). No entanto, quando o verso é cantado, a palavra *rio* é estendida para caber no tempo musical estabelecido. Assim, durante a execução, o verso passa a ser de redondilha maior (por isso estamos considerando-o deste modo).

É possível, ainda, pensarmos num desmembramento da estrofe, tendo em vista combinações de ideias completas e de rimas entre os versos que compõem essa subdivisão. Desse modo, poderíamos conceber os versos de 1 a 5 formando uma quintilha de esquema *abcac* e os versos de 6 a 11 formando uma sextilha de esquema *ddceec*. Um ponto importante a ser destacado é que consideramos os versos 8 e 11 com a denominação *c* no esquema de rimas; optamos por esse procedimento porque, ainda que as terminações dos versos não possuam exatamente a mesma grafia, quando cantados, todos os versos denominados com a letra *c* são pronunciados claramente como rimas e funcionam perfeitamente deste modo na canção.

Quanto à separação da estrofe em quintilha e sextilha, podemos verificar que, caso os versos tivessem sido estabelecidos desse modo pelo autor, continuariam com sentido completo da mesma forma. Notemos:



- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Fiz uma casinha branca (a) | 6. O lugar é uma beleza (d) |
| 2. Bem no pé da serra (b) | 7. Eu tenho certeza (d) |
| 3. Pra nós dois morá (c) | 8. Você vai gostar (c) |
| 4. Fica perto da barranca (a) | 9. Fiz uma capela (e) |
| 5. Do rio Paraná (c) | 10. Bem do lado da janela (e) |
| | 11. Pra nós dois rezar (c) |

Quadro 2 - Apresentação da primeira estrofe subdividida em quintilha (verso 1 ao 5) e sextilha (verso 6 ao 11).

Não é raro encontrarmos exemplos dos referidos tipos de esquemas em construções poéticas. Observemos uma quintilha de Fernando Pessoa, composta de forma análoga:

E se sinto quanto **estou**
Verdadeiramente **só**,
Sinto-me livre mas **triste**.
Vou livre para onde **vou**,
Mas onde vou nada **existe**.⁴

Também podemos encontrar sextilhas compostas de forma semelhante, como neste exemplo em Casimiro de Abreu:

Simpatia – são dois **galhos**
Banhados de bons or**valhos**
Nas mangueiras do **jardim**;
Bem longe às vezes nasc**idos**,
Mas que se juntam cresc**idos**
E que se abraçam por **fim**.⁵

Nestas comparações, não estamos considerando a métrica empregada nos versos, visto que os da canção são variáveis. Estamos tomando por base apenas o número de versos, que define o tipo de estrofe, e o esquema de rimas empregado.

⁴ Segunda estrofe do poema *Quando estou só reconheço* (1931)

⁵ Segunda estrofe do poema *O que é - simpatia. A uma menina* (1857)



Pela combinação das rimas presentes nos versos da estrofe (inteira), temos o esquema *abcacddceec*. Quanto ao acento tônico, nessas rimas, é apresentada a seguinte ordenação: grave-grave-aguda-grave-aguda-grave-grave-aguda-grave-grave-aguda. É interessante notar que existe um ritmo bem evidente no desenvolver da estrofe, se for dividida conforme o desmembramento imaginado em quintilha-sextilha. Neste caso, ficaria desta forma: grave-grave-aguda-grave-aguda/ grave-grave-aguda-grave-grave-aguda. Considerando as subdivisões que propomos, é pertinente observar que o início tanto da quintilha quanto da sextilha sempre ocorre com versos de rima grave para culminar no último verso, que apresenta sempre uma rima aguda.

Percebemos, ainda, que o verso 2 é o único na estrofe que não rima com nenhum outro. Neste caso, poderíamos pensar na possibilidade de esse verso ser excluído da canção sem a ocorrência de alteração no sentido do discurso; aliás, seria omitida apenas uma descrição mais detalhada do local da casinha, tendo em vista o enredo. Em termos de estrutura, pensando nessa retirada do referido verso, a canção ficaria, em sua totalidade, composta de duas décimas.

Entretanto, este exercício de reflexão teria sua razão de ser se fôssemos pensar apenas no aspecto literário, o que tornaria a estrutura mais uniforme. Ocorre que, em se tratando de canção, vários outros aspectos que compõem a sonoridade estão intrinsecamente relacionados, sendo a letra, então, mais um item a integrar essa trama. Assim, pensando na estruturação musical, verificamos que, na presente obra, todos os versos, independente de rima, têm sua devida adequação dentro da composição.

A segunda estrofe é também a segunda parte da canção, do mesmo modo como acontece com a primeira parte, de acordo com a concepção do autor. A estrutura é composta por 10 versos, ou seja, uma décima. Como a primeira estrofe, esta segunda também apresenta combinação de versos maiores com menores, porém com mais variações que a primeira. Vejamos:

12.	Quan	do	for	Tem	po	de	Fes	Ta			
13.	Vo	cê	ves	te o	seu	ves	Ti	Do	de al	go	dão
14.	Que	bro o	meu	Cha	péu	na	Tes	Ta			



15.	Pa	ra a	rre	Ma	tar	as	Coi	Sãs	do	lei	lão
16.	Sa	tis	fei	to eu	vou	le	var				
17.	Vo	cê	de	bra	ço	da	Do				
18.	A	trás	da	pro	ci	ssão					
19.	Vou	com	meu	ter	no	ris	Ca	Do			
20.	U	ma	flor	De	la	do					
21.	E o	meu	cha	péu	na	mão					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Quadro 3 - Esquema de divisão de sílabas métricas dos versos da segunda parte (quantidade indicada pela sílaba em negrito e o respectivo número abaixo)

Apesar de possuir maior variação quanto à métrica empregada nos versos, podendo ser considerada, por isso, uma estrofe polimétrica, percebemos que a divisão de sua estrutura está mais evidente. Imaginando uma cisão na estrofe, damos origem a uma quadra (verso 12 ao 15) e uma sextilha (verso 16 ao 21). Na quadra, há uma combinação de hendecassílabos e redondilhas maiores, seguindo o esquema de rimas *fgfg*. Já na sextilha, notamos redondilhas maiores, hexassílabos e um pentassílabo, combinados entre si e formando o esquema de rimas *higiig*. Nesta segunda parte da canção, verificamos que, diferentemente da primeira, todas as rimas estão perfeitamente definidas quanto às grafias nas terminações, não havendo necessidade de agrupamentos por semelhanças de pronúncia, como fizemos na primeira parte.

Em toda estrutura da segunda estrofe, não há necessidade em se estender nenhum termo para que ele se adapte ao tempo musical, como ocorre na primeira parte da canção. Uma particularidade é que o verso 16 é o único que não apresenta nenhuma rima com outro. E o verso 20, o único que possui número diferente de sílabas métricas. No entanto, nota-se que, à vista disso, quando a canção é interpretada, a questão se resolve de maneira totalmente harmoniosa, não aparecendo nenhum resquício de algo fora do lugar, por assim dizer.

Segundo Cunha e Cintra (1985, p. 688), “Em geral, a décima é a simples justaposição de uma quadra e uma sextilha, ou de duas quintilhas”. Nesta segunda estrofe da canção, observamos a ocorrência desta particularidade, tendo o autor utilizado uma quadra unida a uma sextilha. Notemos como ficaria a referida subdivisão:



- | | |
|---|-----------------------------------|
| 12. Quando for tempo de festa (f) | 16. Satisfeito eu vou levar (h) |
| 13. Você veste o seu vestido de algodão (g) | 17. Você de braço dado (i) |
| 14. Quebro meu chapéu na testa (f) | 18. Atrás da procissão (g) |
| 15. Para arrematar as coisas do leilão (g) | 19. Vou com meu terno riscado (i) |
| | 20. Uma flor de lado (i) |
| | 21. E o meu chapéu na mão (g) |

Quadro 4 - Apresentação da segunda estrofe subdividida em quadra (verso 12 ao 15) e sextilha (verso 16 ao 21).

A composição poética em forma de quadras é de uso consagrado em nossa cultura. No universo da música caipira, gênero em que está inserida a canção analisada, é frequente a utilização de quadras nas composições. Em geral, as rimas aparecem apenas nos versos pares, característica esta, como observou Amaral (1976, p. 168), que ocorre “em toda a poesia rústica do Brasil e de Portugal (e de outros países também)”. Analisando a quadra formada do verso 12 ao 15, percebemos que Elpídio dos Santos usou o esquema tradicional de rimas alternadas presentes nas quadras, porém ele rimou, além do 2º e 4º versos, também o 1º e o 3º, o que evidencia, desse modo, uma composição mais elaborada. A respeito desse fazer poético, elucidada Cascudo (1984, p. 340): “No comum, diz-se verso à quadra, ABCB. As rimas completas com os alternos é manifestação letrada, ABAB. Não a conhece o povo ou quem escreve para o povo decorar”. A partir desta concepção, é de se supor que Elpídio dos Santos tenha empregado a referida forma composicional pelo fato de ser um homem instruído e estar habituado a transitar por diversos outros gêneros, além do caipira. Nesse sentido, não haveria barreiras tão rígidas a impedirem o transitar de formas poéticas diversas entre os gêneros.

Como exemplo de construção no esquema ABAB, apresentamos uma quadra de um poema de Vinícius de Moraes:

A grande **ocorrência**
Que nos conta o **sino**
É que, na **indigência**
Nasceu um **menino**.⁶

⁶ Primeira estrofe do poema *Natal* (1953)



Observamos também em outros autores, sextilhas com esquema de rimas do mesmo tipo utilizado na estrutura do verso 16 ao 21 da canção; o exemplo mostrado a seguir está presente numa canção de Chico Buarque:

O meu pai era paulista,
Meu avô, pernambucano,
O meu bisavô, mineiro,
Meu tataravô, baiano;
Meu maestro soberano
Foi Antonio Brasileiro.⁷

Mais uma vez, destacamos que, nestas comparações, a métrica empregada nos versos não está sendo considerada, pois a canção aqui analisada possui versos de dimensões variadas. Estamos observando somente o número de versos, a estrofação e o esquema de rimas utilizado.

Semelhante à primeira parte da canção, também nesta segunda, aparece um único verso que não rima com nenhum outro: o verso 16. Rememorando, em canção essas peculiaridades, que podem soar como “imprecisões” da forma escrita, durante a interpretação, via de regra, não provocam qualquer sensação de desconforto ao ouvinte; ao contrário, em muitos casos, o talento do compositor reside justamente em resolver estas questões, buscando uma integração plena da letra com a música.

Na segunda estrofe, pensada como estrutura única, observamos maior variação quanto à métrica dos versos, porém musicalmente estão bem arranjados. No que se refere ao esquema de rimas empregado, temos a combinação *fgfghigiig*. A configuração quanto à posição do acento tônico nas rimas é a seguinte: grave-aguda-grave-aguda-aguda-grave-aguda-grave-grave-aguda. Para melhor visualização do ritmo, é mais interessante concebermos os acentos dentro da subdivisão proposta anteriormente, de uma quadra justaposta a uma sextilha. Assim, o esquema ficaria: grave-aguda-grave-aguda/ aguda-grave-aguda-grave-grave-aguda.

Essa alternância nos acentos das rimas, bem como dentro do próprio verso, confere à construção poética um ritmo agradável aos ouvidos. Neste caso, o sistema diverge um pouco da primeira parte da canção, posto que aqui a sextilha já tem início com uma rima aguda, com

⁷ Primeira estrofe da canção *Paratodos* (1993)



vistas a enfatizar o que vem adiante. Assim, o ritmo segue com as oscilações nos acentos, sendo que as palavras finais de cada subdivisão (quadra e sextilha), culminam com rima aguda, e são cantadas com maior destaque, suscitando o fechamento da interpretação.

Finalizando a primeira parte da análise, merece especial atenção a forma como a canção se apresenta quando executada, o modo pelo qual a percebemos enquanto versos musicados. Nesse sentido, cabe aqui refletirmos sobre uma outra possibilidade de adequação quanto à estruturação dos versos, já que a entoação de um texto poético, tendo como referência apenas a escrita, pode diferir substancialmente do registro de sua estrutura após ouvirmos a obra sendo interpretada musicalmente.

Observemos, então, outra possibilidade de agrupamento dos versos da canção, segundo sua execução.

1. Fiz uma casinha branca
2. Bem no pé da serra
3. Pra nós dois morá

4. Fica perto da barranca
5. Do rio Paraná

6. O lugar é uma beleza
7. Eu tenho certeza
8. Você vai gostar

9. Fiz uma capela
10. Bem do lado da janela
11. Pra nós dois rezar

12. Quando for tempo de festa
13. Você veste o seu vestido de algodão

14. Quebro meu chapéu na testa
15. Para arrematar as coisas do leilão
16. Satisfeito eu vou levar



17. Você de braço dado
18. Atrás da procissão

19. Vou com meu terno riscado
20. Uma flor de lado
21. E o meu chapéu na mão

Ao apreciarmos a obra apenas como texto, seria mais plausível a inserção de um pequeno intervalo entre os versos 15 e 16, que o deixaria esteticamente mais coerente com as outras divisões propostas. No entanto, novamente lembramos que, como se trata de canção, não há necessariamente que se seguir certas regras. A execução se dá do verso 14 ao 18 sem a ocorrência de pausa, provando, destarte, que na performance existe a liberdade para se fazer adaptações que irão conferir certo toque especial na interpretação. Desse modo, percebemos que o registro sonoro propicia a nós uma nova perspectiva de interpretação, visto que a divisão estrutural dos versos se altera e se integra aos elementos da música, proporcionando uma receptividade totalmente diversa daquela obtida apenas com a leitura. Essa relação intrínseca da poesia e da música, que aparece desde os tempos mais remotos, possui uma capacidade de transmitir emoções de maneira bastante pungente. Por vezes, a performance revela nuances que estavam imperceptíveis quando a atenção está voltada apenas para a escrita.

A suavidade na interpretação da canção *Você vai gostar*, aliada à singeleza da melodia e dos versos, imprime uma sensação agradável ao ouvinte, de modo que é possível formarmos imagens quase cinematográficas, dado o modo como os elementos são dispostos em sequência pelo autor. Poder-se-ia dizer que a intenção de Elpídio dos Santos talvez fosse mesmo essa, visto que a composição de canções para trilhas sonoras de filmes do cineasta Mazaropi foi uma de suas especialidades durante vários anos.

3 A CANÇÃO EM SUA CONTEMPORANEIDADE

Composta por Elpídio dos Santos, em 1953, e gravada pela primeira vez neste mesmo ano pelo cantor José Tobias, *Você vai gostar* foi lançada no ano seguinte pela gravadora



Copacabana por meio de um disco 78 rpm. Neste registro, além da canção de Elpídio, o intérprete também canta o samba *Criança má* (Luiz Gonzaga/ Ghiaroni).

Você vai gostar também é conhecida por outros dois nomes: *Casinha Branca* e *Lá no pé da serra*. O curioso é que há registros fonográficos da canção com essas outras duas denominações. Por exemplo, Sérgio Reis, no LP *Sérgio Reis* (1985), e no LP/CD *Pantaneiro* (1990), utilizou o nome *Lá no pé da serra*; no entanto, no CD *Acervo especial – Sérgio Reis* (1993), a canção aparece com o título *Você vai gostar*; já no CD *Ao vivo no Rio – 30 anos de Romaria* (1997), Renato Teixeira gravou a canção com o nome de *Casinha branca*; finalmente, no CD *40 anos de estrada* (2000), de Sérgio Reis, a canção aparece com o título *Você vai gostar*.

A canção também foi gravada por Fafá de Belém, integrando cinco de seus CDs: *Do fundo do meu coração* (1993), *Aplauso – Fafá de Belém* (1995), *O melhor de Fafá de Belém* (1998), *Focus – Fafá de Belém* (1999) e *RCA – 100 anos de música – Fafá de Belém* (2001). É ela a cantora em que a canção aparece com mais registros, sendo que em todos eles foi utilizado o nome *Você vai gostar*. Em toda a trajetória desta canção, houve mais de 30 registros fonográficos realizados por diversos intérpretes, porém aqueles que mais deram visibilidade a ela foram os sobreditos.

Um fato também interessante é que a canção *Você vai gostar* integrou a trilha sonora da primeira versão da novela *Cabocla*, em 1979, tendo Vanusa como intérprete. E fez parte, ainda, da trilha sonora da novela *O rei do gado*, em 1996, sendo interpretada pela dupla Pirlampo e Saracura (personagens de Almir Sater e Sérgio Reis). Ambas as novelas foram levadas ao ar pela Rede Globo.

Quando do lançamento da canção, em 1954, o Brasil ainda podia ser considerado um país rural, visto que, de acordo com dados do IBGE, em 1950, a população urbana brasileira era de 36% apenas, enquanto que a rural somava 64%; ou seja, quase dois terços da população residiam em área rural. Trata-se de um dado bastante significativo a observação deste contexto histórico, pois a realidade exposta na letra da canção é a de uma vida simples numa comunidade rural, provavelmente no interior de São Paulo, já que Elpídio dos Santos procurou retratar em grande parte de sua obra as peculiaridades da vida do caipira paulista. A localidade faz referência a uma região que fica “perto da barranca do Rio Paraná”, rio este



cuja nascente se localiza na divisa entre São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul e segue criando uma divisa natural entre Argentina e Paraguai. Os referidos estados formam o grande cenário por onde se estendeu, ao longo dos tempos, a chamada música caipira.

Em 1950, a realidade vivida pela maioria da população brasileira era bem árdua. O país tinha, nessa época, 51,9 milhões de pessoas e a esperança de vida era de apenas 43,3 anos. Outro índice alarmante aponta que, naquela época, a taxa de analfabetismo no Brasil, entre pessoas com 15 anos ou mais de idade, era de 50,6%.

Nesse período, as indústrias chamadas de base (siderúrgica, petroquímica e automobilística) estavam crescendo e se multiplicando. Essas indústrias, de acordo com Nepomuceno (2001, p. 139), “Como força econômica, estavam em pé de igualdade com a agricultura. A política para o setor, aliada às novas técnicas e máquinas que dispensavam tantos braços, continuava a tocar os colonos para a cidade”. Assim, não havendo qualquer incentivo para manter o homem rural em seu meio de origem, a única opção era a ida para a cidade. A respeito dessa ingrata condição na qual se encontrava o caboclo, continua a autora:

Estava cansado do sistema implantado pelos coronéis: só recebia o pagamento de seu trabalho suado depois da venda de toda a produção. E quando ia pegar o dinheirinho, a dívida da venda não deixava sobrar nada. Era melhor mesmo trocar a enxada pela picareta. Na cidade não faltava trabalho e existia salário, pago mensalmente. (NEPOMUCENO, 2001, p. 139)

Nesse sentido, analisando a canção, apesar de o autor promover uma idealização da vida campestre, ressaltando as belezas naturais do local e o modo simples de se viver, na verdade, a vida das pessoas no campo certamente era penosa. Se na canção não há menção à presença de crianças, de futuros filhos do personagem narrador e sua amada, certamente no decorrer da história eles haveriam de aparecer e seriam vários. Isso porque, entre 1950 e 1960, a média de filhos por mulher, durante sua vida fértil, era de 6,2. Porém, este dado se refere a um contexto geral da população; por certo nas comunidades rurais este número era bem superior. A respeito desse assunto, Candido (2001) aponta, em sua obra que data do início dos anos 50, que, apesar da mortalidade infantil também ser grande, ainda assim eram abundantes as famílias numerosas, visto que praticamente não havia restrição à natalidade. Nesse sentido, quanto maior fosse a família, mais braços haveria para dar conta do trabalho agrícola.



Há, no cancionário caipira, obras que, diferentemente de *Você vai gostar*, retratam a dura realidade vivida pelo homem do campo, por vezes adquirindo um tom de denúncia social, evidenciando uma condição de exploração do trabalho, como podemos observar na canção *Boi de carro* (Tinoco/ Anacleto Rosas Jr.). Alguns compositores caipiras também lançaram um olhar sobre as mazelas do homem rural quando se vê em meio à cidade grande, sem a mínima oportunidade de uma vida digna, o que fica bastante evidenciado na canção *Herói sem medalha* (Sulino). Essas visões mais “cruas” da realidade contrastam com o modo pelo qual Elpídio dos Santos se expressou em sua canção, que privilegiou um tom mais “romantizado” do mundo campestre.

Durante os anos 50, os filmes de Mazaropi arrastavam multidões aos cinemas, havendo ainda uma identificação com o universo rural do país. Porém, no final da década, as mudanças se intensificaram cada vez mais. Sobre este cenário, Nepomuceno (2001, p. 156) tece os seguintes comentários:

Continuava o êxodo dos colonos para a cidade, em busca de trabalho. Havia milhares de vagas naquele grande canteiro de obras em que o país se transformara. Brasília brotava do nada no planalto central, as estradas rasgavam o mapa de norte a sul, construíam-se hidrelétricas. O governo importava capital, as indústrias, a tecnologia, a meta era expandir as relações internacionais, modernizar-se, de olho no modelo americano.

E de lá para cá essa dicotomia entre campo e cidade foi tomando rumos cada vez maiores. A música caipira, embora com grande sucesso junto às camadas populares, começou a perder espaço tanto no rádio quanto na televisão, pois, naquele momento, a mídia queria uma cara nova para o Brasil, urbano e próspero. Era, então, o momento propício para o surgimento e a já conhecida trajetória de sucesso da bossa nova.

Notamos que muitos estudos sobre o percurso da canção popular brasileira praticamente ignoram a presença da chamada música caipira ou sertaneja. É possível que este cenário se projete dessa maneira em decorrência de certo preconceito por parte dos estudiosos da canção, de uma tendência em considerar a temática de inspiração rural como algo de valor cultural inferior. Ora, em nosso país, que é possuidor de uma diversidade musical espantosa, com infinitas peculiaridades, é descabido tal pensamento, visto que a canção popular, independente de gênero, tem a sua importância e o seu papel a cumprir dentro de determinado



grupo da sociedade que a consome. De acordo com Caldas (1977, p. 80), “(...) a música caipira é uma manifestação espontânea do povo rural paulista, ligada à produção, ao trabalho, à religião, ao lazer, enfim, todas as formas de sociabilidade predominantes no universo do caipira paulista”.

Diz ainda o autor que, nos anos 50, até o advento da bossa nova, no final dessa década, nosso cancionário popular foi fortemente marcado por gravações de boleros por grandes intérpretes da época, como Nelson Gonçalves, Cauby Peixoto, Anísio Silva, Ângela Maria, Roberto Luna, Dolores Duran, entre outros. E neste cenário a música sertaneja também recebeu essa influência, havendo, então, grande popularização das músicas paraguaia e mexicana no Brasil. A esse respeito, comenta novamente Caldas (1987, p. 69), em outra obra: “A partir daí cantores sertanejos e da chamada música popular brasileira passaram a incluir em seu repertório guarânias, polcas (de origem tcheca), habaneras (de origem afro-cubana, muito populares no Brasil ao tempo do Segundo Império) e canções rancheiras mexicanas”. Decerto o exemplo mais contundente deste fenômeno foi a gravação da guarânia paraguaia *Índia*, composição de José Asunción Flores e Manuel Ortiz Guerrero, com versão de José Fortuna. O sucesso instantâneo desta canção elevou a dupla Cascatinha e Inhana, que foram os primeiros a gravá-la, em 1952, à condição de celebridades na época. A partir daí e durante as décadas seguintes, o ritmo se incorporou definitivamente ao cancionário caipira, dando origem a uma “guarânia brasileira”. Além da citada dupla caipira, também utilizaram *Índia* em seu repertório intérpretes como Hebe Camargo, Paulo Sérgio, Gal Costa, Leandro e Leonardo, Roberto Carlos, entre vários outros.

Na obra de Ribeiro (2015), é destacado o trabalho de Simone Sperança, pesquisadora da cultura caipira que relacionou variados ritmos presentes em nossa música rural. A respeito da canção rancheira, forma cancional na qual se insere *Você vai gostar*, são observadas as seguintes características: “As letras permeadas por este ritmo falam do amor e suas nuances. Relacionamentos felizes ou cicatrizes de desenganos” (RIBEIRO, 2015, p. 285). Na letra, Elpídio dos Santos segue a tradição do cancionário caipira na maneira respeitosa e romântica de tratar o amor. Nela, o eu-lírico está descrevendo para a amada a beleza do local onde ele construiu um lar para viverem em clima de tranquilidade, deixando transparecer para ela o



quão agradável será acompanhá-la a uma quermesse no arraial, participando das atrações da festa.

Cabe ressaltar que essa relação homem-mulher descrita na letra pressupõe vários comportamentos implícitos, que já estavam sedimentados nos costumes da vida do homem rústico paulista da época. Pela descrição feita na letra, podemos supor que o casal estivesse noivando, já em vias de se casar. Logo no início da canção, o sujeito revela estar realizando os preparativos para uma vida futura juntos, como observamos nos versos: *Fiz uma casinha branca/ Bem no pé da serra/ Pra nós dois morá*. Em seguida, são exaltadas as belezas naturais do local e a convicção de que este cenário irá agradá-la: *O lugar é uma beleza/ Eu tenho certeza/ Você vai gostar*. Aliás, este é o único momento em que o título da canção aparece na letra.

Pelos padrões de conduta do povo rural na época, a situação da relação amorosa da canção já estaria “avançada”, por assim dizer, pois o casal tem ao menos contato verbal, o que já era um grande progresso tendo em vista as restrições impostas pela família da moça nessa questão. Candido (2001) relata que, naquela época, final dos anos 40 e início dos 50, o namoro já era tolerado pela família, porém dentro de certo recato. Diz o autor: “Começa geralmente - segundo a fórmula corrente - ‘de z’ôio’, isto é, pela eloquência universal do olhar, e muitas vezes passa daí para o noivado e casamento” (p. 296). Aliás, a idade para o enlace matrimonial era outra questão bastante singular; Candido (2001) aponta que a idade mais comum para as mulheres se casarem era dos 15 aos 16 anos, tendo como limites extremos 13 a 20; já para os homens, a média ficava entre 18 e 22 anos. Ressalta, ainda, que, após os 30, já era mais difícil se concretizar casamento.

Em meio a este cenário bucólico, um ponto bastante relevante a ser lembrado é a questão da religiosidade. Percebemos que, tanto na primeira quanto na segunda parte da canção, o sujeito demonstra, com intensidade, sua fé católica. Este aspecto pode ser evidenciado nos versos: *Fiz uma capela/ Bem do lado da janela/ Pra nós dois rezar*. Ainda na segunda parte, ele manifesta seu contentamento em participar, num futuro próximo, de um evento religioso junto de sua amada, como observamos nestes versos: *Satisfeito eu vou levar/ Você de braço dado/ Atrás da procissão*. Dados sobre a religiosidade do brasileiro entre 1950 e 1960, de acordo com o IBGE, apontavam que 93% da população se declaravam católicos. É



possível que, dentro do universo rural, esse índice fosse ainda maior, dado o perfil mais conservador do povo caipira.

E assim, no decorrer das décadas, a modificação tanto do cenário rural quanto do urbano foi imprimindo mudanças significativas no modo de vida dos dois ambientes. Em 1970, a população urbana já era de 56% contra 44% da rural, e de lá para cá essa diferença foi só aumentando; no Censo Demográfico de 2010, a população urbana já apresentava 84% e a rural, 16%. Desse modo, tanto um cenário quanto o outro já estavam para sempre transformados.

4 RELAÇÃO ENTRE A CANÇÃO E OUTRAS PRODUÇÕES MUSICAIS E LITERÁRIAS

Observando a canção *Você vai gostar*, quanto ao sentimento expresso pelo eu-lírico em seus versos, é possível pensar nessa questão em relação a outras criações artísticas, tanto no âmbito literário quanto musical.

Já faz parte do imaginário popular essa visão idealizada da vida campestre como possuidora de algo mágico capaz de transformar a vida das pessoas, dando a elas a tranquilidade necessária à obtenção da felicidade. Essa imagética vem de longa data, e, no que tange à apresentação de pontos em confluência com a canção caipira, podem ser lembrados alguns poetas românticos que flertaram com esse ideal de representação do caboclo e sua paisagem, tais como Fagundes Varela e Juvenal Galeno. Do primeiro, apresentamos trechos de seu poema *Quadrinhas* (1880, p. 89-90)⁸, no qual o enunciador se coloca desejoso de interagir no universo rural.

Quero ao descer as montanhas,
À luz que o luar espalha,
Ouvir no vale a viola
Soar na choça de palha.
(...)
Quero nos ranchos à noite,
À claridade das fogueiras
Ouvir contar os tropeiros
Histórias aventureiras.

⁸ Transcrição feita a partir da ortografia vigente.



Já do segundo, uma estrofe do poema *O trabalho*⁹ ilustra bem esse anseio pela busca de aproximação com o universo rural.

III

Raia o dia... Toma a enxada,
Corre à roça o lavrador,
Tira o leite, pensa o gado
No sertão o criador,
Enquanto sobre a jangada
Sulca a vaga o pescador:
Raia o dia... Já nos campos
Corre à roça o lavrador.

Ponto relevante a ser evidenciado é que esses poetas românticos demonstram ter sido influenciados também pela tradição oral, que pode ser observada tanto pela temática empregada, quanto pelo uso de estruturas composicionais consagradas pelo uso popular. Décadas adiante, no decorrer do século XX, foram surgindo diversos outros tipos de representações artísticas do mundo caipira. Nesse sentido, além de *Você vai gostar*, várias canções despontaram no cenário musical caipira, retratando especificamente o ideal da “casinha”, como a descrever o aconchego de um ninho, podendo ser citadas como exemplo *Vidinha boa lá da roça* (Carreiro e Carreirinho), *Lá onde eu moro* (Tião Carreiro e Pardinho) e *Casinha de páia* (Alvarenga e Ranchinho), entre tantas outras. E é perceptível em todas elas essa maneira peculiar de olhar o mundo, com vistas a uma contemplação singela do cenário rural, característica bastante presente nas letras desse segmento do cancionário caipira.

Neste estudo, entretanto, tomamos como objetos para comparação com a canção *Você vai gostar* três obras musicais de períodos diversos, não pertencentes ao universo caipira e que tiveram grande notoriedade na esfera musical, cada qual em sua época. Trata-se das canções: *Casinha pequenina* (anônimo, 1906), *Casa no campo* (Zé Rodrix/ Tavito, 1972) e *Casinha branca* (Gilson/ Joran/ Marcelo, 1979). Esta escolha se deu, justamente, com vistas a promover uma apreciação dos discursos proferidos por diferentes enunciadores em relação ao discurso do campesino, procurando evidenciar traços comportamentais em cada um deles. Ao contrapormos a canção caipira em relação a outros modelos de composição urbanos, mas que também tratam da mesma temática, porém com feições diversas, é possível trazer à luz

⁹ Fonte: *A nação vai à província: do Romantismo ao Modernismo no Ceará*, Rodrigo de Albuquerque Marques, p. 37.



aspectos significativos resultantes desse olhar, como a percepção de diferenciadas formas de pensar e agir em paisagens e momentos diversos. Poder perceber olhares distintos a respeito dos costumes de um povo é sempre relevante e enriquecedor, culturalmente falando. Pretendemos, assim, realizar essa reflexão a partir de certas convergências e dissimilaridades notadas entre as referidas obras. A seleção dessas composições levou em conta o fato de todas terem como foco principal a ideia da vida ligada a uma casa estabelecida num local distante do meio urbano, sugerindo, assim, uma representação de paz, tranquilidade, ou seja, a idealização da simplicidade e harmonia em meio a natureza.

No contexto literário, verificamos similaridades entre a mensagem expressa pela canção *Você vai gostar* e o romance *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós, publicado em 1901. Neste livro, vários são os aspectos que o autor apresenta no decorrer da obra para mostrar que, em essência, a vida no campo proporciona mais satisfação pessoal e, como um todo, é mais edificante que a urbanidade.

Principiemos, então, pela comparação entre as canções.

4.1 Casinha pequenina

A respeito desta modinha, de autor desconhecido, aponta Severiano e Mello (2015, p. 29):

Lançada em disco por Mário Pinheiro, teria dezenas de gravações figurando no repertório dos mais variados intérpretes, de Bidu Sayão e Beniamino Gigli a Cascatinha e Inhana, de Sílvio Caldas e Nara Leão aos maestros Radamés Gnattali, Lyrio Panicalli e Rogério Duprat.

Há registros de pesquisas sobre a concepção da canção, porém nenhum dos prováveis compositores jamais reivindicou sua autoria. Verificamos certas semelhanças entre *Casinha pequenina* e *Você vai gostar*, já que as duas canções remetem a um cenário de paz e tranquilidade, o que pode ser observado, inclusive na suavidade das melodias. E as letras, relatam, cada uma com suas particularidades, histórias de amor que envolvem a figura da casinha, quase que configurando o aconchego de um ninho. Difere, no entanto, o modo como o amor é retratado nas canções. *Casinha pequenina*, por ser uma modinha, traz consigo características inerentes a esse gênero. Apesar de estar inserido num período que envolve o



final do século XIX, trata-se de um gênero urbano e, por isso, com mais liberdade para descrever assuntos amorosos. Por exemplo, em certo momento, o eu-lírico pergunta à amada: *Tu não te lembras das juras e perjuras/ Que fizeste com fervor? / Daquele beijo demorado, prolongado, / Que selou o nosso amor?* Nesse sentido, podemos notar que o sujeito é muito mais ousado na descrição de seus sentimentos pela amada do que na canção *Você vai gostar*. Nesta, o amor é tratado de forma extremamente respeitosa, que envolve até mesmo a religião, como podemos observar nos versos *Satisfeito eu vou levar/ Você de braço dado/ Atrás da procissão*. Este recato ao se referir ao sexo oposto é uma característica do estilo de vida do homem rural, presente em grande parte da música caipira mais antiga.

Sobre a questão da autoria de *Casinha pequenina* existem dúvidas, porém, nas pesquisas já realizadas, citadas por Severiano e Mello, são apontados dois prováveis compositores. Ou seja, ao menos quanto ao fato de que teria sido composta por um homem não há dúvida. Existe apenas a incerteza sobre quem seria o verdadeiro autor. No entanto, ao debruçarmos nosso olhar para a letra, percebemos que ela também cabe perfeitamente na voz de uma mulher, sem a necessidade de qualquer alteração, tanto que, ao longo das décadas, percebemos diversas interpretações femininas para a canção. Já em *Você vai gostar*, não existe qualquer dúvida de que se trata de um homem se declarando a uma mulher.

Numa perspectiva geral, notamos que *Casinha pequenina* está inteiramente estruturada em lembranças do passado, enquanto que a canção de Elpídio dos Santos, em essência, é uma previsão e um desejo de felicidade para o futuro.

4.2 Casa no campo

Esta canção foi lançada em 1972, num LP de Elis Regina, que contava ainda com canções como *Águas de março*, *Mucuripe* e *Nada será como antes*. A composição de Zé Rodrix, musicada por Tavito, segundo Severiano e Mello (1999, p. 171) “...acabou se tornando uma espécie de manifesto de intenções de boa parte da juventude da época”. O desejo de uma vida alternativa em meio aos anos de ditadura ajudou a impulsionar o sucesso da canção.



Semelhante ao ideal proposto em *Você vai gostar*, na canção *Casa no campo* também o eu-lírico apresenta o desejo de viver em meio às coisas simples do universo rural, como percebemos nos versos *Eu quero uma casa no campo/ Onde eu possa ficar do tamanho da paz/ (...) Eu quero carneiros e cabras pastando solenes no meu jardim/ (...) Eu quero uma casa no campo/ Do tamanho ideal, pau-a-pique e sapê*. No entanto, há divergências no contexto em que se expressa esse desejo em cada uma das canções. Na letra de Zé Rodrix, aparecem também elementos do universo urbano, visto que não se trata de uma canção oriunda do meio rural. Essa vontade de ter uma vida num local retirado, longe dos conflitos da cidade grande, funciona antes como uma espécie de fuga diante de um cenário de repressão pelo qual passava o país na época, do que um amor pelos encantos da natureza.

Em *Você vai gostar*, o sujeito realmente expressa uma vontade sincera de fazer parte daquele cenário com a constituição de uma família nos moldes tradicionais da vida caipira. Na letra de Elpídio dos Santos, o objetivo é se integrar plenamente ao universo rural, inclusive participando com alegria dos eventos promovidos por aquela comunidade. Já em *Casa no campo*, apesar de desejar alguns elementos da vida rural, como descrito anteriormente, o eu-lírico não quer se desvencilhar dos valores urbanos, expressos em versos como *Eu quero uma casa no campo/ Onde eu possa compor muitos rocks rurais/ (...) Eu quero a esperança de óculos/ E um filho de cuca legal/ (...) Onde eu possa plantar meus amigos/ Meus discos e livros e nada mais*. Não nos esqueçamos de que o rock rural, apesar de utilizar elementos que remetem à vida no campo, é um estilo essencialmente urbano. Fato igualmente relevante é que a canção cita filho, mas não companheira, o que remeteria a um estilo mais tradicional de constituição familiar. Trata-se de uma postura mais libertária, condizente com a juventude urbana dos anos 70, em que o narrador almeja plantar amigos, discos e livros, ou seja, uma espécie de busca, num tom de angústia, de um sentido para a realidade naquele contexto. Aliás, como aponta Severiano e Mello (1999, p. 171), Zé Rodrix “(...) confessou em entrevista à *Folha de S. Paulo* que ‘nunca acreditou muito nesse papo de campo’, considerando-se um sujeito cem por cento urbano”. Nesse sentido, pela descrição das cenas de *Você vai gostar*, poderíamos dizer que o eu-lírico, antagonicamente, é um sujeito cem por cento rural.

4.3 Casinha branca



A presente canção integra o LP *Gilson* (1979), tendo como autores Gilson/ Joran e Marcelo, segundo consta neste registro fonográfico do artista. *Casinha branca* também deve grande parte de seu sucesso por ter sido incluída na trilha sonora da novela *Marron Glacé*, exibida neste mesmo ano pela Rede Globo.

Como mencionado no início da segunda parte deste estudo, a canção *Você vai gostar* também é conhecida por *Casinha Branca* e *Lá no pé da serra*, havendo, inclusive, registros fonográficos da canção com essas duas outras designações. O fato é que esta peculiaridade referente ao nome *Casinha branca* faz ainda hoje com que muita gente confunda as duas canções de mesmo nome, sendo comum encontrarmos em pesquisas na internet referência à letra da *Casinha branca*, de Gilson, citada como de autoria de Elpídio dos Santos.

As duas canções utilizam o conceito “casinha branca” como representação da simplicidade, com a intenção de relacionar essa característica a uma vida feliz e harmoniosa. Tanto que o termo é utilizado no diminutivo (casinha), fazendo transparecer a ideia de que “menos é mais”. A cor branca também ajuda na concepção da imagem de paz e tranquilidade impressa na descrição do cenário campestre. Assim, a referência à vivenda simples em meio à natureza como expressão desses sentimentos, sintetizada na concepção da “casinha branca”, figura no imaginário popular transmitindo a idealização da vida no campo como símbolo de plena felicidade. Mas, a nosso ver, a realidade não é assim tão perfeita como pregam muitos compositores da temática caipira. A esse respeito Ribeiro (2015, p. 112) pondera o seguinte:

Muitas canções do mundo caipira veem o campo como se nele não houvesse conflito, como se fosse um mundo ideal, habitado por anjos. Na verdade, o homem rural é tão conflituoso e tão problemático quanto o homem da cidade. Claro que estar em contato com a natureza é bom, mas isso não exclui a luta pela vida, quase sempre dura e cruel.

A nostalgia das músicas caipiras é sempre poética e simpática, porém seu mundo é muitas vezes romantizado e irreal.

Podemos observar, logo no início de *Casinha branca*, o estado de ânimo do eu-lírico permeado pela solidão, tristeza e desilusão, descrito nos versos *Eu tenho andado tão sozinho, ultimamente/ Que nem vejo em minha frente/ Nada que me dê prazer/ Sinto cada vez mais longe a felicidade/ Vendo em minha mocidade/ Tanto sonho perecer*. E como solução “mágica”, surgem os versos seguintes, como refrão: *Eu queria ter na vida, simplesmente/ Um*



lugar de mato verde/ Pra plantar e pra colher/ Ter uma casinha branca de varanda/ Um quintal e uma janela/ Para ver o sol nascer. Na verdade, esta concepção por vezes fantasiosa de que todos os conflitos pessoais são oriundos da celeuma da vida urbana e que eles terão fim apenas com uma simples mudança de cenário acaba tendo muitos adeptos, porém quase nunca reflete a realidade.

Contudo, não se pode negar que a singeleza das canções, tanto *Você vai gostar*, quanto *Casinha branca*, demonstra, de maneira bela, a vontade de se levar uma vida melhor, a busca por uma existência em harmonia consigo próprio. Na canção de Elpídio dos Santos, podemos perceber essa intenção, por exemplo, nos versos *Fiz uma casinha branca/ Bem no pé da serra/ Pra nós dois morá/ (...) O lugar é uma beleza/ Eu tenho certeza/ Você vai gostar.*

Passemos, então, neste momento, à comparação com a obra literária.

4.4 A cidade e as serras

Este romance foi a última obra de Eça de Queirós, tendo sido publicado em 1901, um ano após sua morte. O autor utilizou como base seu conto *Civilização*, escrito em 1892, e a reflexão predominante na obra é a oposição entre os estilos de vida urbano e rural. A obra *A cidade e as serras* está inserida no período denominado Realismo/ Naturalismo, movimento surgido na Europa a partir da segunda metade do século XIX, época em que a Revolução Industrial passou a determinar mudanças significativas e definitivas para a sociedade ocidental.

A obra utiliza como pano de fundo este cenário de urbanização acelerada, do ideal materialista que passa a vigorar, para realizar uma crítica a este *modus vivendi* que foi imposto à sociedade da época. Assim, acompanhamos a trajetória do personagem principal do romance, Jacinto, que, vivendo em Paris, desde jovem teve acesso a todos os recursos de modernidade disponíveis na época. Era ele um adepto ferrenho de todas as novidades da era industrial que propiciavam conforto e acreditava piamente nos avanços da ciência, ideologia esta que era sintetizada em sua máxima: “o homem só é superiormente feliz quando é superiormente civilizado”. No entanto, essa fórmula não se revela assim tão eficaz como sempre acreditou o personagem. No decorrer da narrativa, mesmo em meio a todo luxo que o



rodeava, Jacinto, no fundo, sentia que não havia conseguido atingir a tão almejada plenitude de sua existência. Essa virtude Jacinto só consegue após uma temporada nas serras de Portugal, local que o progresso ainda não havia alcançado. Lá ele é obrigado a se adaptar às condições de vida do povo local, e o contato com essa nova realidade o faz rever seus conceitos a respeito de que a felicidade estaria intrinsecamente vinculada aos recursos advindos da civilização.

No texto de apresentação da obra, presente na edição utilizada neste estudo, observa Durval Cordas que, em *A cidade e as serras*, “Eça louva a natureza e a vida simples, dando a entender que a civilização e o progresso técnico podem tornar-se empecilhos à felicidade” (p. 12). Ainda tratando dessa questão, complementa:

Ao escrever “A cidade e as serras” e “A ilustre casa de Ramires”, começa uma nova fase em sua produção, em que se percebe uma descrença no progresso e nos ideais revolucionários anteriormente defendidos e uma valorização da vida no campo e das virtudes de sua pátria. (QUEIRÓS, 2012, p. 13)

Neste raciocínio proposto por Eça, que defende, então, a superioridade do campo sobre a cidade no que se refere à capacidade de proporcionar condições a uma existência mais edificante, podemos relacionar essas características com a mensagem de vida simples sugerida pela canção *Você vai gostar*. Nesta o eu-lírico se coaduna a estes preceitos da exaltação da simplicidade em meio ao ambiente campestre como modelo ideal de felicidade. No livro, o autor aponta dificuldades e precariedades da vida no campo, porém, ainda assim, considera a permanência nesse ambiente mais benéfica à satisfação pessoal do ser humano. Na canção, são exaltados apenas os aspectos positivos, descritos como num cenário idílico, no qual não existe qualquer hostilidade e a harmonia é plena. Sabemos nós que este ideal não condiz plenamente com a realidade, visto que o homem do campo, desde sempre, é obrigado a enfrentar toda a sorte de dificuldades em busca da sobrevivência.

Analisando o comportamento dos personagens em *A cidade e as serras* e *Você vai gostar*, percebemos que no livro não há determinismo, pois o meio em que vivia Jacinto lhe proporcionou condições para que, em dado momento, pudesse transformar radicalmente seu modo de vida, tendo a possibilidade de tomar as rédeas de seu destino. Já na canção, no universo em que está inserida, vemos que o personagem é fruto do meio rústico em que



nasceu e, em virtude de tudo o que vivenciou, provavelmente irá reproduzir esse comportamento ao longo da vida. Aliás, se pensarmos a questão do crescente êxodo rural que se intensificou no país a partir dos anos 50, podemos até imaginar a possibilidade de uma modificação em seu modo de viver. No entanto, tendo em vista o histórico de migrações no Brasil de décadas passadas, é de se supor que essa mudança dificilmente ocorreria de modo apazível, visto que, sem recursos e quase sempre provido de pouca ou nenhuma educação formal, era o caipira, na maioria das vezes, obrigado a aceitar subempregos para garantir sua subsistência e a de sua família.

No entanto, a ideia da felicidade oriunda da simplicidade é algo em comum entre as obras, com a diferença de que Jacinto teve que refletir e vivenciar uma nova realidade para perceber as vantagens, na sua concepção, advindas da vivência no novo cenário, enquanto que o sujeito da canção, que pressupomos nascido e criado no ambiente rural, já considerava como natural todo seu percurso de vida naquele meio.

5 COMENTÁRIOS FINAIS

Você vai gostar explora elementos de uma atmosfera sentimental, na qual o eu-lírico revela, a seu modo de homem simples do campo, uma atitude cavalheiresca para com sua amada, como podemos observar nos versos: *Satisfeito eu vou levar/ Você de braço dado/ Atrás da procissão/ Vou com meu terno riscado/ Uma flor de lado/ E o meu chapéu na mão.* A canção toma para si um enunciado simples e popular, adaptado à finalidade da expressão dos sentimentos de exaltação do amor e da natureza no contexto do universo da música caipira, inclusive, valendo-se de algumas formas de escrita dialetais, que no caso é uma espécie de licença poética, podemos dizer. Verificamos essa ocorrência nos seguintes versos: *Pra nós dois morá/ (...) Pra nós dois rezar.*

No entanto, à parte as singularidades na construção poética, constatamos que a finalidade do eu-lírico é o anseio por se integrar a um mundo permeado de coisas belas, sem o menor resquício de imperfeições. Quando lembramos que a canção deixa transparecer apenas aspectos positivos em relação ao ambiente campestre, devemos ter em mente que o conteúdo dos versos funciona neste caso como uma forma de galanteio, ou seja, o eu-lírico está falando



diretamente à sua amada, tentando fazê-la crer que a vida a dois na roça será bastante aprazível. E tomando por princípio que a intenção de *Você vai gostar* é apontar os benefícios oriundos de uma vida simples no campo, é plausível que sejam ressaltadas, até com certo grau de intensidade, apenas as vantagens da singeleza rural. Nesse sentido, há que se reconhecer que Elpídio dos Santos cumpriu com mérito seu propósito, compondo uma bela canção.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro de. O que é - simpatia. A uma menina. In: *As primaveras*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2173>. Acesso em: 04 dez. 2016.

AMARAL, Amadeu. *Tradições populares*. São Paulo: Hucitec, 1976.

BUARQUE, Chico. Paratodos. In: *Paratodos*. São Paulo: BMG-Ariola, 1993. 1CD.

Cabocla - Trilha sonora da novela da Rede Globo. Rio de Janeiro: Som Livre, 1979. 1 LP. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/cabocla-1-versao/trilha-sonora.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

CALDAS, Waldenyr. *Acorde na aurora*: música sertaneja e indústria cultural. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

_____. O que é música sertaneja. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CANDIDO, Antonio. A vida familiar do caipira. In: *Os parceiros do Rio Bonito*: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2001. p. 287 - 321.

CASCUDO, Luis da Camara. *Literatura oral no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

CUNHA, Celso; CINTRA. Luís F. Lindley. Noções de versificação. In: *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985. p. 650 - 692.

Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/elpidio-dos-santos/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Séries Históricas e Estatísticas*. Disponível em: <<http://www.seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD91>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Tendências demográficas no período de 1950/2000*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2016.



IMMUB – Instituto Memória Musical Brasileira. Disponível em:
<<http://www.memoriamusical.com.br>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

MARQUES, Rodrigo de Albuquerque. *A nação vai à província: do Romantismo ao Modernismo no Ceará*. Tese (Doutorado em Literatura Comparada). Centro de Humanidades, Departamento de Literatura, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 37, 2015.

MORAIS, Vinícius de. Natal. In: *Para viver um grande amor*. São Paulo: Círculo do livro, 1980.

NEPOMUCENO, Rosa. *Música caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: Ed Editora 34, 2001.

PESSOA, Fernando. Quando estou só reconheço. In: *Novas poesias inéditas*. Lisboa: Ed. Ática, 1973.

O rei do gado 2 - Trilha sonora da novela da Rede Globo. Rio de Janeiro: Som Livre, 1996. 1 LP. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/o-rei-do-gado/trilha-sonora.htm>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

QUEIRÓS, Eça de. *A cidade e as serras*. São Paulo: Martin Claret, 2012.

RIBEIRO, José Hamilton. *Música caipira: as 270 maiores modas*. Santos, SP: Realejo Edições, 2015.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza H. de. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras* (vol. 1: 1901-1957). São Paulo: Editora 34, 2015.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuza H. de. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras* (vol. 2: 1958-1985). São Paulo: Editora 34, 1999.

VARELLA. Luiz N. Fagundes. *Cantos do ermo e da cidade*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier livreiro-editor, 1880.

VILELA, Ivan. *Cantando a própria história: música caipira e enraizamento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.



MINORIAS EM NARRATIVAS JUVENIS GALEGAS: UMA LEITURA DE *ILLA SOIDADE*, DE AN ALFAYA

Karina de Oliveira¹

RESUMO

Temas difíceis ou tabus (Roig Rechou; Oittinen, 2016), como a morte, o suicídio, as guerras, a homossexualidade, entre outros, tardaram a aparecer na literatura juvenil galega. Constatase que essa característica passou a ser mais recorrente no final do século XX e início do XXI, fase de inovações no mercado editorial para o público jovem. Considerando essa afirmação, este trabalho tem o intuito de apresentar um recorte de nossa tese de Doutorado – um estudo comparado a respeito das temáticas mais recorrentes em um *corpus* de vinte e quatro narrativas juvenis contemporâneas brasileiras e galegas, sendo doze de cada âmbito –, por meio da análise da obra *Illa Soidade* (2007), de An Alfaya, que narra e entrelaça as histórias de Soa, uma moradora de rua, e a de Lucía, uma jovem estudante de Jornalismo. A leitura da narrativa é realizada a partir de adaptações da grade de análise elaborada por João Luís Ceccantini (2000) e a fundamentação teórica deste trabalho está embasada em estudos de Martha (2010), Roig Rechou (2015), dentre outros. Por último, observa-se que essa narrativa juvenil contemporânea galega apresenta alguns elementos inovadores, dentre eles, o protagonismo feminino – muito presente nas obras de outros dois escritores galegos, Agustín Fernández Paz e Marilar Aleixandre –, e o fato de uma das personagens centrais pertencer a um grupo social minoritário, qual seja, uma mulher que vive nas ruas.

Palavras-chave: Literatura juvenil galega. Temáticas tabus. Grupos minoritários.

INTRODUÇÃO

No Estado Espanhol, além do castelhano, outros três idiomas são oficiais, sendo eles: o catalão, o basco e o galego. No entanto, durante um longo período, apenas a língua espanhola ocupou um lugar de prestígio social. Por esse e outros motivos foram necessários

¹ Doutora pela Universidade de Santiago de Compostela (Espanha-Galícia), Departamento de Filologia Galega. Professora do Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/ Câmpus Birigui (IFSP/BRI). E-mail: karina.ruiz1984@gmail.com



muitos anos – compreendendo os séculos XV e XIX – de lutas e manifestações em defesa da liberdade da língua galega.

A partir dessa contextualização, observa-se que as investigações de Blanca-Ana Roig Rechou (2015) apontam três importantes momentos na formação do subsistema literário juvenil galego. O marco inicial dessa literatura ocorreu entre as décadas de 60 e 70, com a publicação da obra *Memorias dun nenno labrego* (1961), de Xosé Neira Vilas – seguida de dois outros títulos: *Cartas a Lelo* (1971) e *Aqueles anos de Moncho* (1977) –, autor que, mesmo exilado em Buenos Aires, trabalhou constantemente, a partir de suas produções literárias para uma Galícia livre.

Na sequência, nos anos 80 e 90, surgiram duas gerações de escritores, a *Xeración do 68* e a *Xeración dos 90*, valendo-se de temas próximos da realidade dos jovens, com o fim de atender o público em questão. Por último, da metade da década de 90 até a atualidade, nota-se grande inovação nos projetos gráficos editoriais da produção literária juvenil galega.

É válido destacar que o subsistema juvenil galego conta com uma *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega* (2015), uma sistematização da literatura para a criança e para o jovem, sendo um importante trabalho de alguns membros e colaboradores da Rede LIJMI², coordenada por Blanca-Ana Roig Rechou.

A partir disso, este texto tem o propósito de apresentar uma obra que bem representa a fase contemporânea das produções juvenis, *Illa Soidade* (2007), de An Alfaya. Parte-se de um recorte da tese de Doutorado intitulada *Produções literárias contemporâneas para jovens leitores e as suas temáticas: as realidades brasileira e galega*, cujo título de Alfaya integra a seleção do *corpus* dessa investigação: foram selecionadas doze obras brasileiras e doze galegas, de seis escritores de cada âmbito, muito consideradas quanto ao gênero narrativo juvenil do século XXI, e todos os autores ou aclamados pela crítica, premiados com galardões, tais como Prêmio Barco a Vapor da SM Brasil e Premio Fundación Caixa Galicia de Literatura Xuvenil, ou inovadores quanto às temáticas tratadas. Além disso, todos os escritores selecionados são reconhecidos pelo público jovem e mesmo pelo adulto, pois quase todas elas, especialmente as galegas, são também consideradas obras de fronteira.

² Rede Temática “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI), um grupo de investigação interdisciplinar que integra professores e investigadores – do qual faço parte enquanto colaboradora – de diferentes países, dentre eles: Espanha, Portugal, Brasil, México e Uruguai.



Nesse cenário, uma particularidade que vem sendo observada nessas produções narrativas juvenis é a presença de temáticas difíceis ou tabus (ROIG RECHOU; OITTINEN, 2016, p. 07). Dentre esses temas, os rastreados e agrupados em um recente estudo realizado pelos investigadores da Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) foram: a morte, o naufrágio, as guerras e os desastres.

Ademais dessas temáticas, a narrativa de Alfaya, elencada neste estudo, trata de um tema delicado e com pouca visibilidade nas produções para o público em questão: a vida dos moradores de ruas, que, assim como outros elementos textuais, serão brevemente explicitados na sequência.

A AUTORA, PREMIAÇÕES E ILUSTRAÇÃO DE *ILLA SOIDADE*

An Alfaya (Vigo, 1965), pseudônimo literário de María de los Ángeles Alfaya Bernárdez, é uma escritora galega, que já recebeu diversas premiações com seus livros. Ela tem formação em Magistério, na cidade de Vigo e em Criminologia, na capital da Espanha, Madri. É também cofundadora do Teatro Avento, de Vigo.

A autora conta com uma vasta lista de publicações, dentre elas obras dirigidas ao público infantil, juvenil e adulto, e em muitas delas obteve importantes premiações, como, por exemplo, *Illa Soidade* recebeu o II *Premio Fundación Caixa Galicia de literatura xuvenil*, no ano de 2007. Esse galardão valoriza e legitima a obra de Alfaya, particularmente por abordar um tema pouco retratado na narrativa para jovens, isto é, um grupo marginalizado pela sociedade e dentro dele, uma voz feminina, que não deixa de ser a representante de uma minoria desse contexto.

Além disso, a obra em questão integra a coleção “Fóra de xogo”, considerada por estudiosos da área como “de fronteira”, tendo em vista que ela pode ser lida tanto pelo público jovem quanto pelo adulto (NEIRA RODRÍGUEZ, 2009, p. 56). Das centenas de livros publicados nesta coleção, a maioria deles abriga escritores e escritoras do âmbito galego, ainda que escritores ibéricos e de outros âmbitos linguísticos também apareçam nela. Cabe destacar, ainda, que dentre as importantes vozes que contemplam a “Fóra de xogo”, todos os seis autores e autoras selecionados em nossa tese – Agustín Fernández Paz, An Alfaya, Fina



Casalderrey, Marcos Calveiro, Marilar Aleixandre, Santiago Jaureguizar – têm obras publicadas nela, sendo assim, sabe-se que são publicações que ganharam importantes premiações nacionais e internacionais.

Conforme Martha (2011, p. 124), a criação de um projeto específico para o leitor em foco “é um pré-requisito de mercado, apreciado pelo jovem desta era imagética”. Essa característica também aparece nas obras galegas contemporâneas, pois, nota-se que a fotografia da capa de *Illa Soidade*, elaborada por Antonio Seijas, apresenta a união de três elementos significativos: um céu nublado, um mar calmo – representando o chão –, e um banco isolado, fazendo menção direta às personagens marginalizadas que compõem a narrativa.

BREVE LEITURA DE *ILLA SOIDADE*

O enredo de *Illa Soidade* mostra a jornada de maturidade de Lucía, uma jovem universitária, ao conhecer a fundo a vida de uma moradora de rua chamada Soa. A vida dessa última é marcada por uma grande paixão e pela solidão, como sugere o próprio nome dessa personagem.

Lucía está se preparando para tomar o trem e começar uma nova etapa de sua vida, a fase universitária, no curso de Jornalismo. Durante o trajeto, seus companheiros são: o “Diário de Outono” e o gravador.

A partir desses objetos, a protagonista recupera passagens da vida de Soa, da vida monótona e solitária que vivia com o esposo Arturo: “sem perspectivas, sem motivação, vazios...” (ALFAYA, 2007, p. 45, tradução nossa)³ e da paixão pelo artista de rua Jean Barnard e por Paris: “[...] com Jean comecei a valorizar cada momento... E soube que o verdadeiro de Paris não estava na cidade, mas na sombra que projetava a sua história, e no meu olhar, e nos momentos vividos nela, com ele...” (ALFAYA, 2007, p. 47, tradução nossa)⁴.

³ “sen perspectivas, sem motivación, baleiros...” (ALFAYA, 2007, p. 45).

⁴ “[...] con Jean comecei a valorar cada momento... E souben que o verdadeiro París non estaba na cidade, senón na sombra que proxectaba a súa historia, e na miña ollada, e nos intres vividos nela, con el...” (ALFAYA, 2007, p. 47).



Um fato marcante na vida de Soa foi saber que Jean nunca deixara de amar María Luísa Zaldívar, uma paixão que se converteu na vingança do melhor amigo, Zacarías, que também gostava de Zaldívar. Como fora Jean o escolhido por ela, Zacarías colocou fogo no apartamento dos dois, queimando não apenas todas as esculturas de Jean, mas também provocando a morte de María Luísa.

Intercala à história de Soa, apresenta-se a vida de Lucía, que mora com seus pais, donos de um bar, em frente à Praça dos Mistos, local onde habitam e transitam muitos moradores de rua, dentre eles, Soidade. A jovem sempre observava de longe os mendigos na praça, mas sua mãe não gostava do interesse da filha por eles. Já o pai da jovem não se incomodava com a situação e tinha opiniões bem diferentes das de sua esposa sobre os mendicantes.

A trama revela ainda quando Lucía finalmente se aproxima de Soa: “– Por fim, atreveu-se – [...]” (ALFAYA, 2007, p. 68 tradução nossa)⁵ e, aos poucos, as duas estabelecem uma relação. A partir disso, Lucía começa a compreender mais sobre a vida dos moradores de rua e sobre a história de Soa, que um dia desaparece, deixando seu diário em um banco da Praça dos Mistos.

O final da narrativa é marcado por duas situações inesperadas: o incêndio na Praça dos Mistos e a amizade de Lucía com Daniel, um garoto que viajava no mesmo trem que ela. O incêndio fora provocado por Zacarías e seu grupo, matando um mendigo chamado Marcelino. No entanto, a ação inesperada estava por vir, pois Soa aproveitou-se da situação conturbada da praça e depositou um líquido inflamável sobre a estátua de María Luísa.

Após muitos anos, Jean aparece muito debilitado e triste com o ocorrido na praça. Depois disso, Soa e Jean desaparecem e, por meio do diário deixado em um banco da praça, foi que Lucía conheceu outra versão acerca dos eventos daquela noite.

Sobre a segunda situação, surge, no desfecho da narrativa, uma nova personagem, Daniel, um rapaz que compartilha de gostos similares aos de Lucía e eles conversam até o destino final do trem, a Cidade Universitária.

No que confere à linguagem adotada pela autora, importa comentar que An Alfaya, ao tratar de uma temática complexa como a desta obra, vale-se, em muitos momentos de uma

⁵ “– Atrévicheste por fin – [...]” (ALFAYA, 2007, p. 68).



linguagem poética, especialmente na elaboração da personagem Lucía e dos processos metalinguísticos presentes no tecido da narrativa.

Em seguida e de um modo geral, observa-se a predominância da linguagem coloquial, em particular, nos diálogos e no diário de Soidade. Além disso, como Soa gostava de Paris e conheceu Jean Barnard nesse local, há algumas referências ao idioma, tais como, “*Ma petit clochard*”, “*Merci beaucoup*”⁶, entre outras.

Assim, *Illa Soidade* apresenta diferentes utilizações da linguagem e da língua (ou línguas), por conta da diversidade de gêneros que a obra apresenta – 1) Narrativa de formação: narrativa de memórias; 2) Narrativa de formação: narrativa psicológica; 3) Narrativa-diário; 4) Narrativa social: narrativa de crônica urbana; 5) Narrativa social: narrativa-reportagem –, recurso este enriquecedor para o repertório dos leitores.

A obra é organizada por meio de uma alternância entre capítulos (um total de nove) e os textos do “Diário de Outono” (um total de oito), referentes à vida de Soidade. A partir dos capítulos, conhecemos também a história de Lucía e o seu relacionamento com as pessoas que vivem na rua, além de reflexões da jovem acerca da leitura do diário de Soa. Este diário, narrado por meio de *flashbacks*, adentra o universo íntimo da mendicante: “Estou cansada e só... Pesa-me demais o corpo envelhecido, e só as pombas me acompanham na praça com seu arrolo, os vagabundos, tão estranhos a mim, assim como ao resto da humanidade, [...]” (ALFAYA, 2007, p. 19, tradução nossa)⁷.

Ademais, a narrativa conta com um paratexto intitulado: “Dossier de prensa”, formado com uma série de textos jornalísticos e de títulos de notícias sobre moradores de ruas, a maioria deles referente ao jornal galego “La Voz de Galicia” – um importante veículo de comunicação dessa região da Espanha –, compreendendo o período de 2003 a 2007.

As personagens principais de *Illa Soidade* são Lucía e Soidade, elemento que revela o protagonismo feminino da obra. Essa característica também é relevante em narrativas juvenis de outros dois escritores galegos estudados por nós: Agustín Fernández Paz e Marilar Aleixandre.

⁶ “Minha pequena vagabunda”, “muito obrigado (a)”.

⁷ “Estou cansa e soa... Pésame o corpo avellentado de máis, e só me acompañan as pombas na praza co seu arrolo, os vagabundos, tanalleos a min como ao resto da humanidade, [...]” (ALFAYA, 2007, p. 19).



Sendo assim, Lucía é uma jovem de dezesseis anos, que está iniciando sua carreira na Universidade de Jornalismo. Dentre as características da garota, destaca-se o precoce interesse por questões sociais, pois desde criança observava os moradores de rua que frequentavam a praça de frente ao bar de seus pais: “Acredito que desta observação nasceu a origem do meu interesse pelo jornalismo” (ALFAYA, 2007, p. 37, tradução nossa)⁸.

No que diz respeito à personagem Soidade – o nome dela é Mara Ribera, revelado duas vezes no “Diário de Outono” e “morreu voluntariamente” quando se separou de Arturo–, o leitor tem a oportunidade de conhecer mais de perto sobre a vida dela, já que a voz de Soidade também aparece na narrativa.

Antes de Soa ser moradora de rua, ela foi casada durante dez anos com um homem chamado Arturo, mas não foi uma relação feliz, já que seu esposo era muito ausente, portanto, a solidão já acompanhava a personagem há muito tempo. Antes de se casar com Arturo, Soidade trabalhava como datilógrafa, mas deixou sua atividade para se dedicar ao marido e ao lar. No entanto, resolveu mudar: começou a tomar decisões por conta própria e viajou a Paris, que era um antigo sonho seu.

As economias de Soa não eram muitas, então, logo entrou para um grupo de pessoas menos desfavorecidas socialmente. A história dessa personagem também é marcada por uma grande paixão pelo artista de rua, Jean Barnard, que ela conheceu em Paris. Ao mesmo tempo, decepcionou-se com o companheiro, já que ele nunca esquecerá um grande amor: a poeta e também moradora de rua María Luísa.

Vale salientar ainda a visão de Soa quando Lucía aproxima-se dela na praça: “Notei o teu nojo ao chegar perto de mim. Doeu-me menos do que pensaste; tiveste valor; fizeste o esforço e venceste a repugnância... [...]” (ALFAYA, 2007, p. 75, tradução nossa)⁹.

A família de Lucía é pequena, formada apenas por seus pais e ela. Seu pai é muito carinhoso com a filha e mais atencioso quanto ao amadurecimento da jovem. Por outro lado, a mãe dela parece não perceber que a filha está prestes a iniciar a carreira universitária. Contudo, ao ler um texto sobre os mendigos escrito por Lucía, comenta que: “– Nunca pensei

⁸ “Penso que desta observación naceu o xermolo do meu interese polo xornalismo. [...]” (ALFAYA, 2007, p. 37).

⁹ “Notei o teu noxo ao achegáreste a min. Doeume menos do que pensaches; tiveches valor; fixeches o esforzo e venciches a repugnancia... [...]” (ALFAYA, 2007, p. 75).



que soubesses escrever com tanto sentimento. Parece feito por alguém mais velho...” (ALFAYA, 2007, p. 58, tradução nossa)¹⁰.

Ademais, eles são donos de um bar, localizado perto da Praça dos Mistos, onde ficam os mendigos e sobre eles, os pais da jovem têm opiniões distintas. A mãe de Lucía acredita que é por conta dos moradores de rua que o negócio da família não prospera, além de reprovar o interessa da jovem por eles: “– O teu idealismo te fará sofrer muito, Lucía” (ALFAYA, 2007, p. 53, tradução nossa)¹¹.

O pai da garota, por seu turno, pensa diferente da mãe, sobretudo, pelo fato de que, quando era jovem e chegou à cidade, passou muitas necessidades até conseguir seu primeiro emprego. Assim sendo, ele não hesita em ajudar os moradores de rua.

Os pais de Lucía, além de outros comerciantes daquela região, realizavam reuniões para discutir problemas que envolviam os mendigos e alguns dos donos dos estabelecimentos comerciais solicitavam a retirada daquelas pessoas dali. Dentre as opiniões, o dono de uma loja de sapatos, Pío, [...] apontou a ideia de jogar gasolina e colocar fogo neles enquanto dormiam.” (ALFAYA, 2007, p. 42, tradução nossa)¹².

Como já foi citado, a temática central da narrativa gira em torno da vida dos moradores de rua. Os discursos acerca do tema são distintos, tais como o interesse de Lucía pelos mendicantes; a solidariedade do pai de Lucía, que levava alguns alimentos aos sem-teto; a mãe de Lucía, que os culpava e queria a retirada dos mendigos daquela região, assim como outros comerciantes e dentre outros discursos.

Cabe destacar a atitude das pessoas diante dos moradores de rua, especialmente o nojo que muitas sentem deles: “– É repugnante vê-los arrastar os trapos, deixando um tufo infectado ao seu passo, e o pior não é isso, mas sim aturar as suas brigas em todas horas” (ALFAYA, 2007, p. 38, tradução nossa)¹³.

Além disso, percebe-se ainda a riqueza de intertextos e processos metalinguísticos que a narrativa oferece ao leitor, todos eles agregando conhecimento acerca do tema e,

¹⁰ “– Nunca pensei que soubesses escribir con tanto sentimento. Parece feito por alguén maior...” (ALFAYA, 2007, p. 58).

¹¹ “– O teu idealismo farache sufrirmoito, Lucía” (ALFAYA, 2007, p. 53).

¹² “[...] apontou a idea de regalos con gasolina e penderlles lumes mentres durmían” (ALFAYA, 2007, p. 42).

¹³ “– Resulta repugnante velos arrastar os farrapos, deixando un tufo pestilente ao seu paso, e o peor non é iso, senón aturar a súas pelexas a todas horas” (ALFAYA, 2007, p. 38).



consequentemente, diferentes olhares sobre a mendicância e a miséria, uma realidade distante, e, ao mesmo tempo, perto do leitor.

A narrativa também propõe uma reflexão acerca do preconceito e do respeito às diferenças, inclusive, por meio da própria construção da obra, dando voz a uma minoria marginalizada. Assim, o leitor poderá compreender o universo daqueles seres ficcionais, tão presentes em nosso cotidiano.

Essa obra de An Alfaya menciona, de forma breve, *Os Miseráveis* (1862), de Victor Hugo (1802-1885). Pode-se observar, ainda que de um modo sucinto, que *Illa Soidade* faz uma analogia entre as personagens da obra francesa – sabe-se que se trata de uma obra densa e complexa –, e as dessa obra galega, especialmente no que diz respeito à pobreza e às más condições de vidas que elas levam em ambos os livros.

Outra questão que deve ser mencionada nessa análise é a composição de dois textos escritos por Lucía. Por exemplo, um deles foi publicado em uma revista do colégio em que a garota estudava, sob o título de “Esmoleiros”:

[...] Dói-me pensar nesses indigentes para quem o amor está vedado, e saber que o meu coração só sente por eles compaixão mesclada com repugnância. A sua desolação me faz buscar respostas a tantas perguntas que me perturbam o sossego e me impulsam a escrever esta crônica de solidão... (ALFAYA, 2007, p. 57, tradução nossa)¹⁴

Por fim, não devemos deixar de mencionar o “Diário de Outono”, já comentado ao longo do estudo. Esses textos, de autoria da mendicante, propiciam ao leitor uma reflexão sobre a vida das pessoas que habitam as ruas das pequenas e grandes cidades do mundo, e, possivelmente, proporcionam ao receptor um outro olhar sobre elas.

CONCLUSÃO

Nessas palavras finais, importa destacar que, como se trata de uma narração em primeira pessoa, feita por Lucía – garota que amadurece ao longo da obra – e intercalada com a voz de Soidade, é muito significativa a composição da narrativa, pois aborda, como citado, a

¹⁴ “Dóe me pensar neses indixentes para quen o amor esta vedado, e saber que o meu corazón só sente cara a eles compaixón mesturada com repugnancia. A súa desolación fai me buscar respostas a tantas preguntas que me perturban o sosego e impúlsanme a escribir esta crónica de soidade...” (ALFAYA, 2007, p. 57).



voz de uma mulher, integrante de um grupo minoritário. Sobre isso, cabe mencionar as ideias de Aguiar (2010), quando explica a inserção de distintas vozes na narrativa juvenil:

Tal produção se desenvolveu no cenário da literatura em geral, valendo-se, portanto, das representações e dos recursos estéticos consagrados, ao mesmo tempo em que parece um leitor específico, que vai se desenhando no texto. Esse leitor implícito, que está afinado com os jovens que vivem no mundo de hoje, traz, assim, para a diegese, a voz desse novo público. Sabemos, no entanto, que a juventude não é homogênea, ao contrário, busca lugares sociais diferenciados e nem sempre correspondente àqueles definidos pelos valores tradicionais. Resta à produção literária, pois, acolher expressões das variadas minorias que compõem o panorama atual. (AGUIAR, 2010, p. 02)

Nota-se ainda neste livro que o rol de personagens proporciona ao leitor uma diversidade de personalidades e, conseqüentemente, de perspectivas e posicionamentos acerca da temática em questão, deixando ao receptor a tarefa de se posicionar diante dessas problemáticas.

Importa mencionar que a solidão aparece em muitos momentos da obra, em especial, nos comentados pela personagem Soidade, como se vê na citação: “Somos uma ilha. Todos somos ilha neste mar de incertezas” (ALFAYA, 2007, p. 19, tradução nossa)¹⁵. Lucía sempre refletia sobre isso e no dia de sua viagem, o simples fato de um passageiro colocar seus fones de ouvido, assim como ela mesma havia feito, a garota compreendeu “[...] mais que nunca o sentido do termo *ilha* atribuído a cada um de nós” (ALFAYA, 2007, p. 25, tradução nossa)¹⁶.

Dessa forma, o termo *illa* ganha visibilidade na obra, não apenas pelo fato de a solidão ser um estado do ser ou a ausência de companhia, mas sim pelo próprio afastamento e isolamento de cada um, por meio de pequenos atos, como os mencionados por Lucía e o quanto essa atitude também marginaliza o outro, especialmente os grupos menos favorecidos socialmente.

Finalmente, o título da obra, o banco da capa e o nome da moradora de rua Soidade (ou Soa) simbolizam e reforçam não apenas a ideia de solidão de um modo geral, mas também aquela representada, sobretudo, pelas condições de vida levadas pelos mendicantes, que estão à margem da sociedade.

¹⁵ “Son unha illa. Todos somos illa neste mar de incertezas” (ALFAYA, 2007, p. 19).

¹⁶ “[...] “máis que nunca o sentido do termo *illa* atribuído a cada un de nós” (ALFAYA, 2007, p. 25).



REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Literatura juvenil na voz das minorias. *Anais do 32º Congresso Internacional de IBBY/ 32nd International IBBY Congress*. Santiago de Compostela. 2010. p. 01-05.

ALFAYA, A. *Illa Soidade*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2007.

CECCANTINI, J. L. *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*, Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2000.

MARTHA, A. A. P. No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil. In: AGUIAR, V. T. et al. (Org.). *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010. p. 121-142.

NEIRA RODRÍGUEZ, M. Quince anos da colección “Fóra do xogo”. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, n. 18, p. 54-56.

ROIG RECHOU, B. A. (Org.). *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil Galega*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2015.

ROIG RECHOU, B. A.; OITTINEN, R. (Orgs). *A Grey Backgroud in Children´s Literature: Death, Shipwreck, War and Disasters/ La literatura infantil y juvenil con fondo gris: muerte, naufragios, guerras y desastres*. Germany: Iudicium, 2016.