

HYPERION



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS**

HYPERION LETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR José Rogério da Costa Vargens
VICE-REITOR Nadja Maria Valverde Viana

INSTITUTO DE LETRAS

DIRETOR Suzana Helena Longo Sampaio
VICE-DIRETOR Josefina Dias de Freitas

COMISSÃO EDITORIAL

José Carlos Bastos Sant'Anna
Lígia Guimarães Telles
Maria Goretti de Macêdo
Maria Lina M.M. Garrido

ASSESSORAMENTO EDITORIAL

Maria Nazaré Gomes dos Santos

CAPA

Menandro Ramos

DATILOGRAFIA DOS ORIGINAIS

Márcia Lúcia F. do Nascimento

COMPOSIÇÃO

SATTE - Serviço de Assessoramento
Técnico a Textos Escritos Ltda.

Publicação destinada aos
estudantes de Letras
da UFBA.



HYPERION LETRAS

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO

Suzana Helena 5

EDITORIAL

A Comissão 7

HOMENAGEM

As duas faces da aposentadoria
Suzana Alice Marcelino Cardoso 11

TRABALHOS DISCENTES

A questão da arte em "Quando despertarmos de entre
os mortos" (de Ibsen)
Cassandra Barros de Matos..... 15

O caçador: o farejador da vida
Cássia Dolores Costa Lopes..... 27

"Comparison and translation" de M.A.K. Halliday; Angus
McIntosh; Peter Strevens - texto traduzido por:
Cláudia Mesquita de Andrade 31

O auto da Barca do Inferno
Edleise Mendes Oliveira Santos 39

TRABALHO DOCENTE

Falar, ouvir, escrever, ler no ensino da língua materna
Rosa Virgínia M. e Silva 47

RECENSÃO

"L'espace de la francophonie" de Xavier Daniau - por:
Gustavo Ribeiro da Gama..... 55

A P R E S E N T A Ç Ã O

"Que tal prestigiarmos os bons trabalhos apresentados pelos estudantes em disciplinas da graduação?"

A esta pergunta feita pela colega Doralice Alcoforado, respondemos hoje com a publicação do primeiro número da **HYPERION LETRAS**. Além de situar-se como veículo de divulgação de notícias de interesse geral, esta publicação tem como principal objetivo prestigiar trabalhos de qualidade realizados por nossos estudantes.

Agradecemos aos nossos colegas José Carlos, Lígia, Maria Goretti e Maria Lina que prontamente acataram nossa ideia, não medindo esforços para que o primeiro número saísse ainda no primeiro semestre de 1990.

Esperamos que, uma vez publicado, este primeiro número venha motivar outros alunos a apresentarem seus trabalhos de modo que possa ter início um amplo processo de circulação e discussão de ideias em nosso Instituto.

SUZANA HELENA
Diretora do ILUFBa.

EDITORIAL

Não há resultado sem trabalho. E a publicação que ora apresentamos à comunidade de Letras é a conjugação do trabalho de professores e alunos durante semestres de curso, embora apareça, neste momento, como fruto de um só, porque apresentado ao final de tão somente um período letivo. Mas é o resultado da sementeira feita desde que o estudante aqui chega para trilhar seus primeiros passos na universidade.

Esta é mais uma sementeira. Sementeira cujo batismo é uma inspiração na mitologia grega, coadjuvada pela professora Judith Grossmann, que soube captar o espírito da publicação, sugerindo um título que encerra um significado transcendente de luz — **HYPERION LETRAS**.

Assim, **HYPERION LETRAS** é um espaço na sementeira, reservado basicamente para o estudante mostrar suas potencialidades, sem contudo, deixar de trazer a contribuição dos docentes para uma convivência pedagógica no mesmo espaço, tornando possível um crescimento harmônico do binômio professor/aluno, raiz que viceja nos campi da universidade.

Não há resultado sem trabalho. E é o resultado do seu trabalho, da sua investigação no semestre letivo que pretendemos aproveitar no espaço desta publicação, enfeixando uma forma e conteúdo que tragam a marca de cada área de estudos do Instituto. Com isto, desejamos uma harmonia e um equilíbrio que façam da publicação um repositório de conhecimento das diversas áreas de interesse do corpo docente e discente do Instituto. Este é o perfil da **HYPERION LETRAS**, enquanto espaço para estudantes e professores da nossa comunidade. Logo, não há de ser um espaço restrito. É um espaço que, para o aluno, significa produzir um trabalho que obtenha a recomendação do seu professor para a publicação. Quanto ao professor, desejável seria que o trabalho tivesse um caráter imediatamente educativo, pedagógico, algo como uma lição em breves linhas, mas com uma ressonância de "tuba canora e belicosa".

Por último, é importante deixar claro o caráter experimental que tem este número, aberto, portanto, às sugestões para que possamos aperfeiçoar os números subsequentes, além do que é fundamental o apoio de todos a esta iniciativa cujo reflexo esperamos que seja um interesse e uma dedicação mais profundos na consecução das atividades curriculares.

A Comissão

HOMENAGEM

AS DUAS FACES DA APOSENTADORIA

Suzana Alice Marcelino Cardoso *

"Comerás o pão com o suor do teu rosto", diz a verdade evangélica (Gên.3,19). "E descansarás usufruindo do trabalho que por longa vida realizaste", seria o complemento da frase bíblica na concepção das relações homem-trabalho no mundo dito civilizado.

Aposentar-se é, por conseguinte, prêmio; é reconhecimento da sociedade pelo desempenho que se teve na profissão, na construção do dia-a-dia, no ocupar o seu papel, pessoal e intransferível, na construção da História. Aposentadoria é alegria, é sinal de longevidade. Põe o cidadão de forma superior a muitos outros: já disse para que vim, já combati o bom combate. Fecha um ciclo de trabalho e abre mil asas para a criação liberta das peias da obrigação do quotidiano, dos ponteiros inexoráveis do relógio, do fazer o de que não se gosta para alentar o que se prefere. Por tudo isso é bom aposentar-se, é salutar, e desejável.

Mas o quotidiano da vida às vezes é cruel. A insegurança a que os desvarios e o desencanto do mundo moderno conduzem a todos — ou a quase todos — põe o que seria prêmio e fonte de regozijo como consequência da desconfiança no futuro, da incerteza no entendimento das palavras dirigidas pelo Poder constituído, da perplexidade do homem diante da dúvida de do próprio homem, seu semelhante. Aposentar-se, então, não se torna um ato voluntário, mas aparece como réplica, como grito de defesa, como medida de precaução, como sinal de que não se pode acreditar na mãe-Nação.

E assim se põem as duas faces da aposentadoria. Da primeira nos gloriamos. Contra a segunda nos insurgimos, repletando com o velho-sempre-novo Cícero na **Iª Catilinária**:

O tempora, o mores!

Aos nossos colegas que se aposentam por uma ou outra dessas faces — Aldaísa Novaes Schwebel, Carlota da Silveira Ferreira, Cláudio de Andrade Veiga, Geovana Benedita Monteiro Spínola, Lícia Regina Moreira de Souza, Lúcia Mattos e Santos, Maria Emíliana Passos, Maria Luíza Medeiros Guimaraes, Marina Rodrigues Santana, Railda Ferreira Santos, Regina Helena da Matta Hellstron, Vera Lúcia Sampaio Rollemberg e Waldeete Maria dos Santos —, a nossa solidariedade, o nosso apreço, o nosso reconhecimento pelo fruto do seu trabalho.

* Prof. Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas.

TRABALHOS DISCENTES

A QUESTÃO DA ARTE EM "QUANDO DESPERTAMOS DE ENTRE OS MORTOS" (DE IBSEN)

Cassandra Barros de Matos*

1 INTRODUÇÃO

A questão da arte em *Quando despertamos de entre os mortos*, de Ibsen, é o tema central da obra, em torno do qual giram outros — como a discussão das relações afetivas.

É impressionante — no tocante a habilidade do escritor — como uma variedade de temas podem ser operados conjuntamente, conjugados em sua escritura, formando uma trama complexa, principalmente quanto à questão da arte e, simultaneamente, do artista.

Se a escolha do tema e sua elaboração artística constituem-se como os dois momentos mais importantes do processo literário, é o segundo que de forma decisiva contribui para conferir unidade à obra: não basta apenas ter um tema — e preciso saber "cultivá-lo".

O tratamento dado ao tema pauta-se na subjetividade do artista: ele, em maior ou menor grau, projeta-se em sua criação. O que escreve é produto da sua mente, da sua imaginação, e contém um material precioso acerca da sua vida interior. À medida que a personalidade, a psicologia do escritor "vazam" na obra —, a obra de ficção passa a ser um documento humano singular, nascido de processos mentais conscientes e inconscientes.

Partindo da idéia de que "... toda imaginação terá sempre de basear-se em pelo menos um germe de experiência pessoal", as considerações a respeito da problemática da arte e do artista, presentes em *Quando despertamos de entre os mortos*, revelarão a forma como Ibsen pensava e sentia o assunto, uma vez que os personagens imaginados pelo dramaturgo e os seus diálogos provêm de uma fonte única: a sua mente.

2. A Questão da Arte em *Quando despertamos de entre os mortos*.

I

Em *Quando despertamos de entre os mortos*, Ibsen faz o registro do que seria a psicologia do artista. O personagem Rubek, um escultor, encarna o artista e sua natureza. A imagem do artista que nos chega é a que sublima Eros. A incursão de Eros na peça é capital, e contundente: cabe dar a Eros o que é de Eros.

O dramaturgo não só incursiona pelo terreno da libi

* Aluna do Curso de Graduação (Licenciatura em Letras Vernáculas). Trabalho apresentado ao professor da disciplina Literatura Dramática III, jun.1989.

do enquanto manifestação da força do amor, incursiona também pelo romantismo, criando uma obra onde os estilos romântico e simbolista coexistem — numa relação de mutualismo.

II

Rubek, pelo fato de ser um criador, é, decisivamente, o personagem mais próximo de Ibsen — no que concerne à sua natureza de artista. Como Rubek é o protagonista e aquele que personifica o criador, em torno dele se concentram as opiniões acerca de sua personalidade e se concretizam as discussões acerca da arte. Rubek é uma espécie de alter ego ou outro "eu" de Ibsen: a criatura que mais tem a ver com o seu criador.

Os personagens que convivem com Rubek, direta e indiretamente, são Maja, sua esposa, Irene, a estrangeira, e Ulfheim, um caçador. O restante dos personagens — a diaconisa, o inspetor do balneário e Lars, criado de Ulfheim — aparece como deuteragonista em relação aos acima citados, tendo a diaconisa uma função distintiva no drama, uma vez que "funciona" como duplo de Irene, como sua sombra: "Imagina, Arnold, que ela se transformou em minha sombra², como declara a própria Irene. A diaconisa, espécie de enfermeira, denuncia, com a sua presença, o estado mental de Irene, um ser ferido afetivamente, como o próprio Rubek percebe: "Há em ti cordas que estão rotas" (p.52); denuncia a sua personalidade dividida, que quer integrar-se: "Não tenhas dúvida. Ela nunca me perde de vista. Até que uma bela manhã eu a mate" (p.76), ver-se livre da sua "sombra", indício da doença, da invalidez, livre do seu controle e vigilância.

O professor Rubek, como tantas vezes é designado no drama, é acima de tudo um artista, um escultor, um homem que dedicou sua vida à arte, ou mais precisamente, um homem que foi essencialmente artista, que passou a sua vida a esculpir estátuas. Literalmente, ele encarna a imagem do ser artista, assim como Aschenbach, em *Morte em Veneza*, de Thomas Mann.

A afinidade existente entre os dois personagens reside no fato de ambos terem dedicado a vida à arte e, em de terminada etapa desta, tê-la questionado, instaurado o conflito vida-arte, intensificando, agudamente, a ideia de que a vida compete com a arte: "Ao criar, ninguém escapa completamente ao remorso de substituir a atividade social por uma atividade de secundária³. E é seguindo, com certa linearidade, a trama da obra que poderemos acompanhar a trajetória de um artista que sublima Eros.

III

Eros, dentro da teoria psicanalítica, abrange os instintos sexuais ou instintos de vida, mais vulgarmente identificados pelo nome de libido, que é a manifestação dinâmica da sexualidade — a manifestação da força do amor.

Os instintos eróticos existem em dicotomia com os instintos de morte, abrangidos pelo nome de Thanatos. Esses

dois instintos — o de vida e o de morte — que existem e coexistem em todos os seres humanos em misturas ou fusões regulares, engendram a vida através das manifestações conflitivas ou interativas entre ambos. O que ocorre como artista, bem apropriadamente, pode ser designado por "desfusão": tudo o que inibe a vida, que a reduz a uma única atividade, que não a social, que não a sexual, aproxima-se da morte — o princípio da destruição.

Situar Eros na vida de Rubek é perscrutar, ainda que sumariamente, a vida amorosa deste, suas relações afetivas.

O professor e escultor Rubek foi um homem que experimentou relações afetivas não plenas, não satisfatórias. O seu casamento com Maja foi um casamento conveniente, que serviu principalmente para atender às necessidades do herói, como "saída fácil" para a sua vida — tentando solucionar o conflito vida-arte e dar ganho de causa a Eros. Sua tentativa de viver a vida resulta frustrada, submersa na monotonia do cotidiano, na constante e incessante sensação de vazio que permeia a vida do casal, na insatisfação da relação.

O casamento de Rubek e Maja se inscreve dentro de uma situação de convencionalidade, como se o casamento fosse um bem de consumo e dentro dele ocorresse uma troca de amabilidade e favores: é antes uma aliança, um acordo formal, que uma cumplicidade íntima, como atestam as palavras de Rubek:

(...) Posso perfeitamente dizer que estamos instalados com um esplendor e uma elegância que nada deixam a desejar. E tudo isto é vasto, confortável! Estamos bem à vontade, sem nos constrangermos um ao outro. (p.30)

Mas Maja quer mais do que oferece seu cônjuge: "Realmente, em matéria de comodidade e de conforto não nos falta nada..." (p.30).

Como saída para a estagnação do casamento, flagrantemente visível nas primeiras falas do drama (precisamente em todo o ato I), aparecem as viagens. A viagem, neste caso, pode ser interpretada simbolicamente: é a procura do outro, é a tentativa de encontrar-se como outro. Simbólica ela também o é no sentido total da obra: a viagem tomada como símbolo da passagem vida-morte, direta e intencionalmente indicada pelo próprio título da peça — *Quando despertarmos de entre os mortos*, que traz a ideia de que a morte está contida na própria estrutura da vida e de que há vida após a morte, ou, mais precisamente, a ideia da morte como o momento de plenitude do ser.

IV

(...) Há algum tempo parece-me não teres trégua nem repouso. Em parte alguma encontras calma ... nem em casa, nem fora. Estás ficando absolutamente misantropo. (p.32-3) (...) E além disso, é tão triste ver que perdeste o gosto pelo trabalho!... (p.33)

Nestas falas de Maja, o artista Rubek aparece "delineado" por uma intensa agitação e por uma sensação de vácuo, de vazio — quando da ausência do ato criativo, do investimento criativo. Compreender o que é Rubek neste momento de sua vida significa

conhecer quem foi Rubek antes de Maja.

Antes de Maja — havia Irene. Quem foi Irene?

Irene foi musa inspiradora, matriz geradora da obra-prima de Rubek — O Dia da Ressurreição. Também foi sua paixão, uma paixão sublimada, não realizada carnalmente.

Irene, modelo único do artista, pertenceu a uma fase da vida de Rubek, anterior a Maja, em que este consagrava-se inteiramente à sua arte — a escultura, que segundo Nietzsche, é a concretização da arte apolínea, governada por Apolo, o deus da luz, da forma, da beleza.

Para a realização da sua obra-prima — "A obra que deu volta ao mundo..." e que o tornou celebre —, o artista tem em Irene a sua musa inspiradora, a fonte de sua inspiração; ela se tornou a imagem do seu ideal artístico:

(...) Eu queria criar a mulher pura, tal como ela devia des-
pertar no dia da ressurreição; não intranquila pelo pressen-
timento de coisas novas, imprecisas, desconhecidas ... mas
serena ... depois de um longo sono sem sonhos, na santa ale-
gria de tornar a encontrar-se em sua pureza original. — A
mulher terrena, humana — numa região mais elevada, mais li-
vre, mais radiosa ... Foi assim que a criei. E foi tua for-
ma que lhe dei Irene. (p.55)

Para Rubek, o modelo é a obra: "Não eras um modelo para mim: eras a própria fonte de minha criação" (p.56).

Em sua concepção realista de arte, Rubek, enquanto criador, guarda distância do objeto do seu desejo — tanto artístico quanto erótico —, mantendo-se fiel ao princípio de individuação, mantendo a consciência de si próprio. Em Rubek, existia a crença de que enquanto se deixasse guiar por Apolo — o homem seria o artista:

(...) A meus olhos, te tornaste uma criatura sagrada que não se devia tocar, nem de leve, a não ser pelo pensamento ... e com unção. (...) E habitava-me a idéia supersticiosa de que o menor desejo sensual que sentisse por ti profanaria minha alma e me impediria de alcançar o fim sonhado ... havia verdade nisso, ainda hoje o creio. (p.55)

Rubek sublima Eros. À medida que canaliza a energia sexual para a obra, reprime o desejo erótico: "Mas não compreendes, Irene, que houve dias em que a tua beleza esteve a ponto de me fazer perder o juízo?" (p.54). Sublimar Eros significou transferir para a arte a sua energia libidinal, que é princípio de ação: o objeto e o objetivo do desejo original são transmutados — o que antes era um instinto sexual encontra satisfação em uma realização que não é mais sexual (e, possivelmente, de maior valor para o artista).

A ambição do artista Rubek era realizar o seu ideal artístico: "Graças a ti, Irene! ... Sim. Realizei meu ideal." (p.55), realização que fez confluir elementos de dois estilos artísticos — o realista e o romântico: a crença no princípio da verossimilhança e a crença na inspiração como fonte da criação.

Para Rubek, modelo e obra identificavam-se, confundiam-se. Nesta relação entre o criador e seu modelo, uma questão fundamental se coloca: a questão de como a arte se dispõe da realidade.

Irene, enquanto modelo e mulher apaixonada, doou-se inteiramente a um ideal que a unia a Rubek: o ideal do artista de criar sua obra-prima, capaz de torná-lo reconhecido e celebre:

No dia em que terminei essa obra-prima ... Sim, porque O Dia da Ressurreição é uma obra-prima! Ou, pelo menos, começou sendo uma obra-prima ... E ainda é! É preciso, é preciso, é preciso, é preciso que seja uma obra-prima!" (p.33)

reiterando a necessidade do artista de afirmar-se enquanto tal. Para tanto, o protagonista não vacilou em sacrificar uma afeição pessoal — o amor por Irene, com vistas a tornar exequível um desejo que, originalmente, é um ideal, portanto, simbólico — um fim imaginário.

É a forma como Irene se doa a esse projeto de criação e a forma como Rubek "abdica" do desejo erótico que revela a "carga de energia" investida na criação, o empenho do criador e do seu modelo para a realização de um projeto comum. O criador busca, através do reconhecimento da sua fatura, celebrar-se — porque sabe ser o criador "inferior" à sua criação, porque percebe ser a obra maior que o seu criador, maior que o homem: a arte sobrevive ao tempo, inaugura a atemporalidade, junte indissolavelmente criador e criatura; a obra é a eterna ressurreição para o artista: o projeto no presente e para o devir — instala-o fora do destino, portanto, fora da temporalidade, pois o gosto do destino traz o gosto da morte.

Diante do grande investimento em sua obra, Rubek vê com descontentamento, contrariado, a maneira como ela é contemplada pelo público. Segundo ele, a recepção da obra, a sua contemplação, e provocada por um mal-entendido, um engano, conforme se pode constatar neste pequeno segmento de texto:

Rubek:

— O "mundo inteiro" não sabe nada, não compreende nada, não compreende nada! (p.33)

Maja:

— Mas, pelo menos suspeita de alguma coisa ... (p.33)

Rubek:

— Sim, suspeita de alguma coisa que não existe ... de alguma coisa que nunca me passou pela cabeça. E é diante disso que pasmam de admiração! Tanta energia, tanto esforço perdido para gente vulgar, para a massa ... para o "mundo inteiro". (p.33)

O que Rubek realmente recusa, rejeita, é que não compreendam a sua obra como ele mesmo a compreende — quer impor a sua leitura, negando qualquer outra que não coincida com a sua — portanto, errônea.

V

O que a obra vem a significar, vem a ser, quando conclusa, tem a ver com o seu processo de criação, com a sua plasmagem. Assim, interpretar a forma como Rubek representou a realidade em sua obra, através da análise da sua relação com o seu modelo, o objeto do desejo artístico, vai elucidar a for-

ma como a arte se dispõe do real em Quando despertarmos de entre os mortos (no caso, o escultor Rubek).

Rubek mantinha, inicialmente, uma ligação com o seu modelo, Irene, estritamente profissional. O processo de criação inseria-se dentro de uma relação dual — entre criador e modelo — mediada pela criatura, a obra. Interessa saber como foi vivida esta relação, mediada pela obra, em favor da qual todos os esforços eram canalizados, confluíam.

Da parte do criador, o interesse pelo seu modelo limitava-se ao campo profissional: "Era preciso que houvesse um espaço entre nós..." (p.53), diz Rubek a Irene. A relação criador-modelo estava polarizada, inscrevia-se dentro de uma escolha: ou Rubek dedicava-se à sua arte ou dedicava-se ao seu afeto.

Rubek e Irene empenharam-se, durante meses, em um "buraco úmido", na confecção da obra-prima. Se o resultado deste empreendimento resultou bom para o artista, o mesmo não se deu com o modelo. O seu empenho não foi só profissional — foi, acima de tudo, pessoal e afetivo. Irene esperava ser recompensada pelo artista como mulher, uma mulher apaixonada, que se doou inteiramente à execução de um projeto, que embarca "no sonho" do outro, acreditando nele e esperando fazer parte dele, compor este como parte integrante, viva, como se pode aduzir:

Rubek:

— Lembras-te de tua resposta, quando te propus que me acompanhasses para um país distante? (p.53)

Irene:

— Levantei três dedos para o ar e prometi seguir-te até o fim do mundo e até o fim da vida ... E prometi servir-te em tudo. (p.53)

Rubek:

— Como modelo para a minha obra ... (p.53)

Irene:

— ... Em toda a minha nudez ... (p.53)

Rubek:

— E tu me serviste realmente, Irene ... com uma alegria... um contentamento sem reservas. (p.53)

Irene:

— Com todo o sangue de minha mocidade! (p.53)

Rubek:

— É a pura verdade. (p.53)

Irene:

— Prosternei-me a teus pés e te servi, Arnold. Mas tu ... tu ... (p.53)

Irene não se realiza como musa de Rubek; esperava fazer parte da sua vida, mas resulta decepcionada tanto afetiva quanto sexualmente — a insatisfação foi plena: diz Irene: — "(...) conservavas um domínio sobre ti ... exasperante. Porque não eras senão artista, nada mais que artista. Não eras homem."

(p.54). Irene era para Rubek a imagem do seu ideal, a imagem pura, casta, divina, sagrada, que se fosse tocada implicaria a não realização do "fim sonhado":

(...) habitava-me a idéia supersticiosa de que o menor desejo sensual que sentisse por ti profanaria minha alma e me impediria de alcançar o fim sonhado ... Havia verdade nisso, ainda hoje o creio. (p.55)

Para Irene, que após a obra terminada, sentiu a necessidade de partir, pois não mais se considerava útil: "De pois que acabei de te servir com a minha alma e com o meu corpo, e que a estátua — nosso filho, como dizíamos — ficou terminada ... fiz-te a mais preciosa oferenda, desaparecendo para sempre" (p.78), restou a sensação de que foi injustificada. Dera a Rubek "a dádiva mais preciosa", da qual ele tira a sua glória e a da "criança" (a obra): a sua própria alma. Irene traz em si o sentimento de ter sido transformada em imagem à custa da extração de sua alma: "(...) Dei-te, Arnold, o que devia conservar-se inseparável de mim mesma" (p.58) (...). Minha alma. Minha alma moça e viva. E formou-se um grande vácuo em mim ... Foi isso que me fez morrer, Arnold" (p.59), traz a idéia de que a arte e perversão, idéia justificada apenas pela frustração que sofreu: sentiu-se preterida pela obra — "Primeiro a obra .. o ser vivo depois" (p.55). A partida de Irene foi o que se poderia chamar de um ato polissêmico: não só deixou um vácuo na vida de Rubek como caotizou sua produção criativa, como revela este segmento de texto:

Irene:

— Que poema fizeste depois? Que poema de mármore, depois de minha partida? (p.56)

Rubek:

— Desde esse dia não fiz nenhum. Enchi o tempo com coisas, com toda espécie de modelagem. (p.56)

O fato de sentir-se preterida pela obra e o sentimento de que sua alma está na obra de arte tornaram Irene um ser atormentado; — os traumas foram fortes: "Ainda tenho as pálpebras pesadas de sono" (p.75).

VI

Na criação de sua obra-prima, Rubek não poupou esforços, reiterando a idéia de que "O criador tem na necessidade do seu gesto uma desculpa"⁴: "Artista antes de tudo ... Doente pelo desejo de criar a grande obra de minha vida..." (p.54).

Dentro deste processo de criação, se insere uma questão tão importante — a da procriação. A procriação ai desloca-se do plano concreto (biológico) para o abstrato (ou simbólico) — se dá através da obra para o artista e para Irene, que a vê narcisicamente, como a continuação do seu corpo (do corpo da mãe):

(...) aquela figura que se modelava na argila, plástica e viva, aquela figura eu a amava dia a dia mais, à medida que a matéria bruta, que a massa informe se transformava numa criança cuja alma falava à minha alma ... que era nossa criação

ção, nosso filho ... teu e meu. (p.79)
Porém, em seu amago, Irene desejava ter filhos de verdade, re-
produzir biologicamente:

Eu deveria ter tido filhos ... muitos filhos ... filhos ver-
dadeiros, e não desses que se conservam em sepulcros. Era
essa a minha vocação. Eu nunca te deveria ter servido —
poeta! (p.84)

Para Irene, a reprodução significaria a vitória de Eros sobre
Thanatos. A não reprodução significou a sua morte, ainda que
simbólica, que culmina com a sua partida. Partida que trouxe
mudanças profundas para a vida de Rubek, refletindo-se em sua
obra.

Anos mais tarde, depois da separação, Irene e Rubek
se encontram, primeiramente, em um balneário, e, posteriormen-
te, em um sanatório. É neste segundo encontro, visto como um
acerto de contas por Irene, que estes trazem à tona os seus
sentimentos — discutem a relação entre ambos.

O período de separação abrange as modificações que
se processaram na vida de Rubek, como o seu casamento, e em
sua obra, com as alterações sofridas — "o último retouque", re-
flexo das mudanças interiores por que passa o homem Rubek:

Aprendi a conhecer a vida durante os anos que se seguiram à
tua partida, Irene. O Dia da Ressurreição tornou-se, no meu
espírito, uma coisa mais ... mais complicada. O pequeno pe-
destal sobre o qual se erguia a tua imagem esbelta e solitá-
ria, esse pedestal não bastava mais para sustentar o meu
no sonho. (p.81)

Os retoques feitos foram gerados pelas impressões suscitadas
pelo mundo sensível; o ideal artístico permaneceu, apenas sua
forma diversificou-se; diz Rubek:

Era um sonho feito do que me impressionava os olhos, no mun-
do que me cercava. Eu precisava, Irene, introduzir essas im-
pressões na minha obra. Não me podia abster disso ... Am-
pliei o pedestal. Ficou com uma vasta superfície, sobre a
qual coloquei um fragmento do globo, inflado e entreabrin-
do-se. Pelas fissuras dessa terra em gestação, vêm-se a
ra surgir miríades de seres, homens e mulheres, com feições
de animais dissimuladas por trás das máscaras, tais como a
vida nos havia mostrado. (p.82);

para ele, importava agora o mundo — a percepção do artista
já não era a mesma: via a vida em sua amplitude máxima, envol-
vendo todos os homens, preocupando-se com a face real, verda-
deira, do humano; via os homens tal qual a vida os mostrava,
secundarizando a relação homem-mulher, que preside a etapa pri-
meira da criação: a relação do artista com seu modelo aponta
para a relação homem-mulher. Pela percepção do artista, a idéia
(ou impressão) junte-se ao fato(ou real) indissolivelmente, pa-
ra engendrar a obra: a realidade atentamente percebida detona
a inspiração, e a impressão, fundamentada na subjetividade do
artista, que é concepção, transmuta-se em composição.

A transmutação por que passa a obra de Rubek é re-
flexo da sua — interior. O artista se projeta em sua obra;
diz Rubek:

(...) Mas ouve, como eu me representei, a mim mesmo, no gru-
po. No primeiro plano, está um homem, sentado junto a uma
fonte, como estou neste momento: curvado ao peso de uma fal-

ta, não se pode desprender da vida terrestre. Chamo esta fi-
gura "Arrependimento de uma vida destruída". Ele ali está mer-
gulhando os dedos na água que corre, a fim de lavar a nódoa
... torturado pela certeza de que jamais o conseguirá. E a
eternidade vai passando sem que ele atinja plenamente a res-
surreição, sem que se possa desprender do inferno onde es-
tá fixado. (p.83)

Sua inscrição dentro da obra traduz o sentimento de culpa que
o tomou após a partida de Irene; Rubek é um "eu" dividido en-
tre o ser artista e o ser homem, encarnando o conflito vida-
arte. Tenta purgar uma culpa — a de ter substituído a arte
pela vida. Esculpir a sua própria imagem, denominada "Arrepen-
dimento de uma Vida Destruída", fornece a medida exata da in-
tensidade do conflito. Rubek sabe impossível a purgação da sua
culpa, que de alguma forma é minimizada quando extrapola o su-
jeito e se inscreve na obra.

A dicotomia vida-arte dimana da própria natureza do
artista — é congénial. Ela se agudiza na vida de Rubek com o
abandono de Irene. Durante a separação, ele fica um ano e meio
sozinho, fechado com seus pensamentos. É neste momento que sur-
ge o desinteresse pela sua obra:

(...) O dia da ressurreição se foi por fim pelo mundo e me
valeu a glória ... e o resto. Eu, porém, não mais queria a
minha obra. As flores e o incenso que me eram prodigaliza-
dos pelos homens, sufocavam-me, davam-me vontade de fugir, de
me esconder no fundo das matas. (...) (p.69);

o "fastio" da glória revela o desinteresse pela própria obra,
— agora importa correr em busca da vida, pois a arte compete
com a vida.

Esta questão, a dicotomia vida-arte, traz uma outra:
a do isolamento do artista. Rubek sabe-se vocacionado para a
solidão — é um criador: a solidão é congénial para o criador;
todo criador é afeito à solidão, como o percebe Maja: "Tu, Ru-
bek, não gostas da sociedade. Preferes viver sozinho com os
teus pensamentos (...)" (p.66). Ao tentar estabelecer a conti-
nuidade arte-vida, Rubek não aceita a sua própria solidão —
a do artista com o seu "gesto" —, se mostra fraco, se revela
covarde:

(...) vocação, trabalho de artista, e tudo mais que se segue
— sim ... tudo isso me aparecia de repente como coisas se-
cas, vazias, insignificantes, no fundo. (p.70)

"Viver ao sol belamente" é o que se propõe; para isso dispunha
de riqueza: diz Rubek — "(...) Tinha-me tornado bastante ri-
co para poder viver na opulência e deixar que o sol derramasse
se por sobre a minha preguiça sua luz despreocupada. Eu tinha
com que fazer edificar uma casa de campo no lago Taunitz e um
palácio na capital ... Sem contar com o resto!" (p.70), rique-
za resultante da glória a que sua obra o projeta.

Substituir a atitude do trabalho pela atitude da
indolência traduz uma escolha: a escolha pela volúpia do exis-
tir. Essa determinação de Rubek, em dado momento, vai de en-
contro a uma certeza — a de que é um artista:

Vivo tão depressa, Maja! Nós, os artistas, vivemos assim ...
Quanto a mim, no curto espaço dos poucos anos que passamos
juntos, vivi toda uma existência humana ... Convenci-me de

que, para mim, a felicidade não consiste no gozo ocioso. ra ra mim, e para os meus semelhantes, não há vida completa. (p.71),

isso acontece no espaço de tempo de quatro anos, tempo que du ra o seu casamento. A consciência de ser um artista, de per tencer a uma categoria especial de homens — a uma casta —, não impede Rubek de procurar atar vida e arte: "(...) Preci so ficar no trabalho — criar obra após obra — até o fim dos meus dias. (com esforço) E aí está por que, Maja, não me pos so realizar se só tiver a ti junto de mim." (p.71). Rubek quer se realizar; realizar-se sendo artista, viver criando, porque viver é criar para o artista. O artista é impotente diante da contundente verdade de que não há vida completa para ele: sua opção tem que fazer-se entre a vida e a arte. Realizar-se, pa ra Rubek, e também unir a vida à arte. Ele entende ser neces sário ter uma relação afetiva perfeita, completa:

(...) Eu precisaria viver com uma criatura que ... vamos dizer ... se somasse a mim ... me completasse ... não fizes se mais do que um, comigo, em todos os atos de minha vida. (p.68)

É o encontro com Irene que vai despertar Rubek para a vida, que vai conduzi-lo a Eros:

Maja:

— Sempre pensando nessa mulher pálida. (p.72)

Rubek:

— É verdade. Não posso deixar de pensar nela, depois que tornei a encontrá-la ... (p.72)

Urge que Rubek reate os laços afetivos com sua musa inspirado ra para que sua tentativa de atar vida e arte se viabilize; diz Rubek:

É que — vês — tenho aqui um cofrezinho precioso, onde se conservam todas as minhas visões, tudo o que foi meu ideal de artista. Desde o dia em que ela desapareceu, esse cofre zinho está fechado. (...) O tesouro ali jaz inexplorado. E os anos passam! E não consigo abri-lo! (p.72)

A situação relatada pelo protagonista, nesta fala, remete a uma questão muito importante: ao problema da criação. Ao mes mo tempo que a confecção de sua obra-prima lhe trouxe alegria, satisfação — trouxe insatisfação: o seu termo instalou o vá cuo no interior do artista, como se toda a sua potencialidade criativa se tivesse esgotado na obra:

Maja:

— Tu, que antigamente de manhã à noite, eras incansável! (...) (p.33)

Rubek:

— Sim, antigamente ... (p.33)

Maja:

— Mas assim que acabaste a tua grande obra-prima ... (p.33)

Rubek:

— O dia da ressurreição! (p.33)

Maja:

— A obra que deu volta ao mundo ... que te tornou célebre. (p.33)

Rubek:

— É bem possível que aí esteja a desgraça, Maja. (p.33)

VII

A relação Irene-Rubek designa a polaridade — arte: universo do homem e vida: universo da mulher.

Estes dois universos, em divergência no interior da obra, entram em convergência quando do encontro erótico entre Irene e Rubek, quando da tentativa de restabelecimento da se xualidade entre ambos. Esta convergência existe à medida que se anula a dicotomia vida-arte — na confluência com Eros.

O encontro com Eros também é o encontro com Thana tos. No drama, a ascensão do casal Rubek-Irene a um planalto numa montanha — uma imagem fálica —, coincide com a morte, quando ambos são arrastados pelo alude.

A união do casal se dá na morte: são noivos na mor te — em um final ultra-romântico.

Em conformidade com o título da peça, a idêia mīti ca de que ressuscitamos após a morte, uma idêia romântica, en contra "justificativa" neste fim trágico. Na terra, não há lu gar para a paixão: só em outra vida —, embora o mundo nos se ja apresentado como o lugar para o encontro.

CONCLUSÃO

Em Quando despertarmos de entre os mortos, um homem "velho" questiona a sua própria arte; vê, neste momento de sua trajetória, a última oportunidade de resgatar a vida.

Esse resgate se fundamenta em uma escolha: na restau ração do elo com a vida em detrimento da arte. A tentativa do artista de construir a continuidade vida-arte resulta irresol vida. Se existe uma solução, ou salvação, ela ocorre a nível do artista Ibsen — existe na obra, na sua fatura: a pulsão criativa prevalece sobre o impulso destrutivo, representado na obra pela contraposição vida-arte.

NOTAS

- 1 ESSLIN, Martin. A verdade do drama. In: _____. *Uma anatomia do drama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.118.
- 2 IBSEN, Johan H. Quando despertarmos de entre os mortos. In: _____. *Quan do despertarmos de entre os mortos* [Rosmersholm]. Rio de Janeiro: Globo, 1985. p.76. Todas as citações neste trabalho se referem a esta edição. A partir desta nota, será(ão) colocado(s) apenas o(s) número(s) da(s) pági na(s) após a citação.
- 3 PICON, Gaetan. A arte como remorso e alegria. In: _____. *O escritor e sua sombra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. p.231.
- 4 Ibid., loc. cit.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESSLIN, Martim. A verdade do drama. In: _____. **Uma anatomia do drama**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.116-19.
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneio. In: _____. **"Gradi va" de Jansen e Outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.149-58 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, 9).
- _____. A teoria da libido. In: _____. **Além do princípio do prazer. Psicologia de grupo e Outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.308-12 (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, 18).
- IBSEN, Johan H. Quando despertarmos de entre os mortos. In: _____. **Quando despertarmos de entre os mortos**. [Rosmersholm]. Rio de Janeiro: Globo, 1985. 106p.
- MOISÉS, Massaud. Apolíneo. In: _____. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1985. p.32.
- PICON, Gaëtan. A arte como remorso e como alegria. In: _____. **O escritor e sua sombra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. p.231-38.
- TOMACHEVSKI, B. Temática. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira, org. **Teoria da literatura; formalistas russos**. Porto Alegre: Globo, 1978. p.169-72.

O CAÇADOR: O FAREJADOR DA VIDA

Cássia Dolores Costa Lopes*

No conto **O caçador**¹, estamos diante de um escritor que alçou voo rumo à liberdade, quebrou os preconceitos e pô de mostrar os dois mundos: o natural, ao qual chamarei de mundo de Eros, e o civilizado.

O conto coloca-se como uma denúncia: o escritor — por um processo anímico, inconsciente — escapa do "princípio de realidade", esgueira-se do sistema opressor e/ou dominador e levanta a máscara do mundo civilizado.

O ser humano, em seu sentido nato ou instintual, é guiado pelo princípio do prazer: vive em busca de algo que o faça feliz ou que o livre do sofrimento, do desprazer. O que ocorre é que, sob a influência da civilização, o princípio de prazer transforma-se no princípio de realidade. No mundo de Eros, que seria o do caçador, nós temos uma satisfação imediata, enquanto no da civilização temos uma satisfação adiada; o homem de Eros, o Tafona², vive o prazer, o júbilo, a receptividade, sem pressões e repressões, enquanto o homem civilizado vive a "restrição do prazer", o trabalho (o esforço de produtividade) e a "imediate repressão". Diante dos inúmeros sofrimentos com os quais o indivíduo civilizado se depara, há uma menor reivindicação pela felicidade; a luta pela sobrevivência ao sofrimento põe-se em primeiro plano: é a substituição de Eros por Thanatos³.

A civilização vem constituir um instrumento de aprisionamento do homem; a gratificação dos instintos é incompatível com o mundo civilizado: o sistema econômico de produtividade vai provocar a queda do princípio do prazer, o indivíduo passa a ser uma máquina de labuta, diferentemente de Tafona, cujo trabalho e o acordar para a vida — "A caça fora a maneira de se encontrar com as forças vivas do mundo"⁴; o trabalho não o aliena, mas permite uma concentração dos sentidos — "Era tanta a beleza da solidão que via, despegava-se daquelas serranias tanta calma e tanta vida, a natureza chamava-o ali para uma concentração tão forte dos sentidos e para uma dispersão tão absoluta deles, que os olhos como que lhe abandonavam o corpo e se perdiam na imensidão" (p.55). Ele tem consciência do preço da cultura, o aniquilamento da vida; a coação do fluxo de Eros.

O caçador não separa a vida do trabalho — como faz o homem civilizado — para ele, esta separação não faz sentido. É o homem que caminha com seus próprios pés em direção à satisfação de suas necessidades vitais, em que o trabalho vem a ser o despertar para o impulso da vida:

* Aluna do Curso de Graduação (Licenciatura em Letras Vernáculas). Trabalho apresentado ao professor da disciplina LET 260 - Literatura Portuguesa VII, jan.89.

Porque uma coisa sabia ele: é que quase um século de caça não lhe endurecera a alma. Matará, sim, e matava ainda, se podia, mas não era com ódio, a gritar maldição, que o otiro parтия. Mais amorosamente do que mortalmente, o seu dedo pre-mia o gatilho. E quando, momentos após, a lebre esperneava ou a codorniz gemia, a sua mão aligeirava docemente aquela agonia, numa carícia aveludada. Entre o seu sangue e o sangue que da perdiz morta umedeceia o coxim da calça, e, morno, lhe acordava a consciencia da pele, não havia o muro de nenhuma desarmonia. (p.58).

Na civilização, o princípio de prazer precisa ser abandonado, visto sua desarmonia com o progresso da civilização: o prazer vai de encontro ao sistema de dominação e trabalho penoso no qual o homem é um instrumento de desempenho alienado; "os instintos do homem são controlados e dominados pelo trabalho, as liberdades e gratificações existentes estão vinculadas aos requisitos de dominação"⁵.

O conto vem denunciar a civilização como caminho de negação do ser; mundo em que o homem deixa seu caráter individual e passa a ser uma massa amorfa, uma série modelar, ao contrário do mundo de Eros em que a vida corre de braços abertos: o Tafona consegue viver o ser das coisas, encontra-se em liberdade de ser o que quer ser, seu olhar virgem — "virgem e selvagem na alma" —, livre dos conceptismos e valores coercitivos da civilização, consegue voar com os pássaros, amar com o casal Matilde-Avelino e sorrir com a vida.

No mundo civilizado, o homem não tem tempo para amar, para o desvendar de si e do outro. O sistema não quer o homem solitário a vagar com seus pensamentos, como é o caçador; isso levaria, provavelmente, a uma luta contra o sistema dominador vigente. Daí a preocupação em preencher o tempo; além do trabalho, a civilização procura preencher outros espaços: monta-se uma máquina de lazer: shopping, televisão ... tudo trabalhando a favor da dominação do id. A negação do ser, dessexualização dos instintos vem a ser um dos frutos mais característicos dos quais a civilização nos presenteia. Mas, o fruto não é constituído somente da casca, atrás de tudo isso, há uma questão da qual não podemos desviar nossa atenção: a repressão do ser não os elimina, pelo contrário, os libera em forma de agressividade; Thanatos investe com todas as suas armas em direção a Eros. A autodestruição, como sabemos — basta lembrarmos da guerra de 45 —, não é uma utopia, mas um aspecto que está muito marcante em nosso tempo.

O cio, a brisa de sêmen que agitava todos os seres durante alguns dias em cada ano, era para ele uma onda de frescura sagrada. Então os cães da arma desciam, e os seus olhos, de caçador ainda, seguiam a revoada do bando, o trajecto de um coelho, as pegadas da raposa, mas para os acompanharem comovidos naquela dádiva sensual e quente. (p.59)

O caçador respeita o período de caça, a vida; é sensível ao fluxo de Eros. O homem civilizado — o caçador da cultura — ao contrário, com a dominação e repressão da energia libidinal, revela sua agressividade, a autodestruição; e o fluir de Thanatos.

Freud vê o desenvolvimento do indivíduo comparável ao desenvolvimento da civilização: a luta entre Thanatos e

Eros; embora no primeiro haja uma ênfase na "premência egoísta" (premência no sentido de felicidade) e no segundo haja uma predominância da "premência altruísta" — "o que importa é o objetivo de criar uma unidade a partir dos seres humanos individuais"⁶. Mas, se o processo de desenvolvimento do indivíduo é similar ao da civilização, e já que na sua história o indivíduo vivenciou ou vivencia neuroses, não poderíamos dizer que a civilização também pode apresentar neuroses?

O próprio Freud chama a atenção para o fato de que é bem mais simples detectarmos uma neurose em um homem, já que esta se apresenta como um desvio do normal, do que em uma civilização; o normal aí será a neurose, uma massa apresenta-se neurótica, poucos conseguem perceber, e como convence-la de tal coisa?

O caçador, no conto, coloca-se como um desvio da normalidade: aquele indivíduo taciturno, isolado, incomunicável, visto pela comunidade como algo estranho e anormal. Entretanto, o caçador, na sua introversão, tinha consciência do estado daquela comunidade: as pessoas não viviam, se censuravam, se limitavam, não se permitiam viver o prazer, subjugados pelas leis civilizacionais que os levavam a um estágio de autodestruição, de hostilidade.

Mas, e o Travassos? Pode-se afirmar que também a comunidade desenvolve um superego; "uma série de influências culturais e sociais são admitidas pelo superego, até se solidificar no representante poderoso da moralidade estabelecida e da qual a que as pessoas chamam as coisas superiores da vida humana"⁸. O Travassos que, ao lado dos pais, se preocupa em defender Matilde contra um possível crime (o amor com Avelino), vem representar o superego da comunidade. É a imagem do código moral e da consciência da civilização, reprimindo os impulsos libidinais, e efetuando as repressões do ego:

Porque a aldeia, quer diante de uma cadela alevantada, quer no cheiro de uma rapariga cega de amores, erguia-se como se fosse um crime. Agora mesmo andava em aflições por causa de Matilde Cruz e do Avelino. Maiores e vacinados, que tinha que ver o mundo com o que o corpo lhes pedia? Mas a mãe de la e o pai dele, aqui-del-rei que os enforcavam se olhassem sequer um para o outro, e a terra inteira aplaudia. Acontecia ainda que o Travassos, protegido pelo pai da rapariga punha em semelhante martírio a sombra de uma perseguição. (p.59)

O caçador não se mira no espelho da civilização, com seus conceitos, seus dogmas; seu espelho é água límpida que se movimenta com a chuva da vida.

O poder é do domínio de Thanatos, é o cárcere de vidro que aprisiona o homem e sua voz. O caçador, assim, é o libertador desta voz; é o poeta. Ele caça as palavras, mata-as com seus significados estereotipados, determinados pela aldeia — a civilização — para que delas nasça a liberdade; é preciso que a semente morra para que dela nasça a planta, o ser. Nesta caça, o caçador-poeta não só liberta a palavra na palavra como liberta também o homem, liberta-o da língua, pois, como diz Roland Barthes, "a língua é fascista, pois o fascismo não

é impedir de dizer, é obrigar a dizer"⁹. Na caçada, o conto, o caçador-poeta é a criança que brinca de fazer mágica, a mágica de restituir a liberdade aos homens.

O conto faz um pequeno recorte da realidade que nos permite uma nova visão do mundo, uma nova visão do caçador; é "uma abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana"¹⁰. O caçador rompe com os valores e os limites pre-estabelecidos, e nos leva, com ele, a espaços desconhecidos, a um novo conhecimento do homem e de sua realidade.

NOTAS

- 1 TORGA, Miguel. O Caçador. In: _____. Os novos contos da Montanha. 5.ed. revista. Coimbra, 1944.
- 2 Nome do protagonista do referido conto.
- 3 Os conceitos de civilização e cultura, desenvolvidos no presente trabalho, foram estabelecidos a partir da leitura das obras: FREUD, Sigmund. O mal-estar da civilização. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 21 (Edição Standard Brasileira); MARCUSE, Herbert. Eros e civilização. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- 4 TORGA, op. cit. p.93.
- 5 FREUD, op. cit., p.193.
- 6 Ibid., p.165.
- 7 Nome do antagonista do conto.
- 8 MARCUSE, op. cit., p.49.
- 9 BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1980. p. 14
- 10 CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. Valise de crônópio. São Paulo: Perspectiva, 1974. p.155.

HALLIDAY, M.A.K./McINTOSH, Angus/STREVEN, Peter. Comparison and Translation. sections 5, 6. In: *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longmans: London. 1968. pp.123-31.

Trad. Cláudia Mesquita de Andrade*

COMPARAÇÃO E TRADUÇÃO

A importância da lingüística comparada no ensino de uma língua estrangeira repousa, em parte, neste fato: por tornar possível a comparação entre características de línguas distintas com um grau razoável de exatidão e objetividade. Entre tanto, há outra questão que recai no campo da lingüística comparada, que é relevante aqui: a tradução. A tradução é, além disso, um tópico controvertido e seu papel no ensino de língua estrangeira é discutido mais adiante (Cap.9). Aqui nos ocupamos com a natureza da tradução como atividade de linguagem e com "uma tradução" como produto de tal atividade.

A tradução como atividade ocorre numa única direção: o tradutor observa um fato numa língua, a língua de partida, e realiza um fato correlato numa outra língua, a língua de chegada. Porém, o resultado final são dois textos que se relacionam mutuamente: cada um é, digamos, "uma tradução" do outro. Um par de textos inter-relacionados pela tradução se presta a uma descrição comparativa das línguas em questão, da mesma maneira que um único texto se presta a uma descrição.

Dizer que um texto é um caso particular de descrição lingüística, no sentido de que ele é uma descrição de si próprio, é um tanto intrigante, porém, no fundo, é insignificante: é quase como dizer que a Quinta de Beethoven é um caso particular de descrição de uma sinfonia. No entanto, insistir na analogia, dizendo que um par de textos inter-relacionados por tradução constitui um caso particular de comparação, deixa de ser insignificante por esta razão: a equivalência textual em tradução é ela própria uma maneira de se estabelecer a comparabilidade. Isto significa que a ocorrência de um termo ou padrão na língua A e de outro termo ou padrão na língua B, em uso corrente e sob condições tais que nos permitam referirmo-nos a estes termos como "equivalentes" é parte da evidência decisiva para estudos comparativos proveitosos.

Esta não é uma equivalência de natureza formal e sim, contextual. Não é a correspondência formal que admitimos como tradução. Se estimamos que um texto inglês é uma tradução aceitável de um texto francês, não é porque julgamos que cada categoria gramatical tenha sido substituída pelo seu equivalente formal mais próximo, ou que uma oração seja sempre traduzida por uma oração, ou que um sintagma verbal ativo seja sempre traduzido por um sintagma verbal ativo. Consideramos tradução

* Aluna do Curso de Graduação (Licenciatura em Língua Estrangeira). Trabalho apresentado ao professor da disciplina LET 244 Língua Inglesa X (Tradução).

como a correlação entre dois ou mais textos que desempenham um papel idêntico numa situação idêntica. Mas esta, como a sinonímia, é uma relação do tipo "mais ou menos" e não do tipo "sim ou não", já que "papel idêntico" e "situação idêntica" não são conceitos absolutos. Em primeiro lugar, duas situações nas quais a atividade de linguagem se dá em línguas distintas não são, *ipso facto*, idênticas. Se uma pergunta é feita em alemão, a resposta a essa pergunta não funciona na mesma situação que a resposta a uma pergunta em inglês e ambas diferem de uma situação em que a pergunta é feita e respondida em alemão e a resposta é, então, traduzida para o inglês. Contudo, o mais importante, por ser menos facilmente percebido e considerado, é o segundo ponto: as situações variam de cultura para cultura. Ao pensarmos na tradução alemã equivalente a "shall we get out for a drink?", precisamos considerar os diferentes hábitos de bebida dos ingleses e dos alemães. Portanto, o que podemos perguntar sobre dois textos não é exatamente "eles se relacionam por tradução, ou não?" e sim "até onde eles se relacionam por tradução?"

Na prática da vida quotidiana, nós estipulamos um tipo de limite de aceitabilidade para traduções em algum ponto da escala de "mais ou menos equivalente". Esse ponto tende a deslocar-se de acordo com os diferentes registros: requer-se mais "exatidão" em certos tipos de situações do que em outros, de forma que nessas situações a tradução deve ser "mais equivalente" antes mesmo de ser aceita como equivalente. Uma vez que escolhemos definir equivalência com referência à tarefa desempenhada pela atividade de linguagem e não com referência à sua gramática ou léxico, ou, em outras palavras, com referência ao significado contextual e não ao significado formal, não podemos nem medir a equivalência, nem definir o limite. Mas a escolha torna possível usarmos tradução como um critério na comparação de línguas; ela evita o círculo vicioso que emergiria se nós estimássemos a equivalência com base na semelhança formal e, depois, usássemos esta equivalência como indício para dizer que as formas eram comparáveis. Em outras palavras, é só porque achamos que o texto francês "j'ai soif" e o texto inglês "I'm thirsty" são **contextualmente** equivalentes, pelo menos em algumas situações, que nós afinal começamos a pensar em compará-los formalmente.

Está claro que só em circunstâncias relativamente raras, geralmente em situações em que a atividade lingüística desempenha um papel secundário, é que podemos observar realmente a equivalência em tradução com referência direta à situação. Mais frequentemente, e sempre em linguagem escrita, nós dependemos de outra atividade de linguagem para obter informação situacional. Quando aprendemos nossa própria língua, estes dois tipos de evidência contextual, a situação e a linguagem circunvizinha ou "co-texto", constituem toda a evidência que temos: o significado de "hot", por exemplo, é apreendido porque este é usado, **inter alia**, (a) quando chegamos demasiadamente perto do fogo, e (b) em associação com "fire" e outros termos formais semelhantes.

Aqueles que desejam fazer a aprendizagem de uma segun

da língua tão parecida com a aprendizagem da língua nativa quanto possível visam a construir situações de ensino em que o aluno é levado a confrontar-se com a língua estrangeira do mesmo modo como o foi anteriormente com a sua própria língua. Ele tem, pois, o mesmo tipo de ajuda "situacional" que tem uma criança cujos pais transferem-se para outra comunidade lingüística. Aqueles que são bilíngües desde cedo pode ser que nunca relacionem as duas línguas uma com a outra; até mesmo adultos que se transferem para uma nova comunidade lingüística podem conservar a nova língua bastante separada da antiga. Nesses casos, o indivíduo está operando com duas ou mais línguas, porém sem traduzi-las entre si. Entretanto, se o indivíduo aprende uma segunda língua, mesmo que seja por algo que se assemelhe ao "método direto", ele geralmente constrói padrões de equivalência em tradução. Ou o indivíduo aprende a fazê-lo, pois o método de ensino utiliza o recurso da tradução, ou, se o método não o fizer, o indivíduo deduz sobre a equivalência em tradução por si próprio, a partir da observação das duas línguas em funcionamento. Ou alguém me diz que "chaise" significa "chair", ou eu mesmo chego a esta formulação a partir da observação dos objetos a que se aplica o termo "chaise".

De um modo ou de outro, as equivalências em tradução costumam se ligar às categorias e aos itens gramaticais e aos itens lexicais propriamente ditos. A princípio, podemos pensar que estas sejam equivalências do tipo um-para-um — "chaise" = "chair" — onde quer que ocorram. Mas a correspondência exata é logo contrariada e o aluno mais adiantado apresenta em substituição uma série de equivalências em ambas as direções, indo das mais prováveis às menos prováveis. Por exemplo, eu sei que geralmente posso substituir "avoir" mais complemento, por "have" ou "have got" mais complemento, mas, às vezes, ao invés disso, devo selecionar "be" como em "I'm thirsty", da mesma forma que eu posso geralmente traduzir "chair" por "chaise", mas às vezes o certo será "fauteuil". Assim podemos ver o **processo** de tradução como uma seleção progressiva dentre itens e categorias da língua de chegada que são apontados por critérios contextuais como equivalentes a itens e categorias da língua de partida, cada item e categoria tendo uma série de equivalentes em potencial distribuídos numa escala de probabilidades.

Podemos, pois, construir um modelo desta "seleção progressiva" baseado numa escala gramatical de níveis. Admitamos, para cada item ou categoria, em todos os níveis, um equivalente "mais provável", que é aquele selecionado na ausência de evidência em contrário. Para cada item, digamos, ao nível dos morfemas, primeiro selecionamos este equivalente mais provável. Depois, olhamos para o nível imediatamente superior: em inglês, o das palavras; aqui fazemos uma nova seleção que pode afetar a seleção anterior, talvez levando à substituição do equivalente mais provável do morfema por um menos provável. Este processo é repetido para o sintagma e para a oração até chegarmos à sentença, com cada deslocamento levando-nos a re-examinar a seleção que acabamos de fazer. A sentença pode ser tida como um limite máximo, já que a tradução ao nível da sentença raramente deixa de produzir um equivalente aceitável, ao

passo que a tradução oração-por-orção às vezes produz versões inaceitáveis que um deslocamento para o nível da sentença corrigirá. Naturalmente, não estamos sugerindo que é desta maneira que o tradutor procede de fato: este é um modelo e não uma descrição do processo. Talvez o tradutor nunca formule, conscientemente, equivalentes em nível inferior ao da sentença. Porém, o conceito de itens e categorias gramaticais equivalentes em vários níveis é significativo; podemos, perfeitamente, pedir equivalentes para "chaise", "pomme de terre", "il", "pourvu que" e "para o preterito imperfeito no francês. No momento, o que é "mais provável" em cada caso é subjetivo, embora possa ser estabelecido objetivamente pelo estudo de numerosos exemplos de textos relacionados por tradução. A questão principal é que em cada caso a tradução num determinado nível pressupõe uma seleção e esta é feita com referência ao nível imediatamente superior.

A "tradução em níveis" pode ser demonstrada como se segue. A sentença é de Colette: *Gigi* (Paris, Ferenzi, 1945, p.73). A tradução para o inglês por Roger Senhouse (Penguin Books, 1958, p.48) diz: "She rubbed her cheeks with both fists, then ran to open the door". A sentença é analisada aqui em francês escrito, para evitarmos complicar o exemplo com o uso de transcrição fonológica. Mostramos as unidades gramaticais como no diagrama de "Símbolos"; cada passo da tradução corresponde a um nível específico da versão francesa, com o X indicando uma categoria gramatical que não tem equivalente no nível em questão. O exemplo selecionado é relativamente preciso; entretanto, demonstra como, em face de um problema de tradução específico, tal como a tradução de "se", podemos formular a natureza e a quantidade de informações necessárias a sua solução.

Tradução ao nível de:

	elle		se frott+at		les+		joue+s	
morfema	X	X	X	X	X	X	X	X
palavra	she/her	X	rubbed		the		cheeks	
sintagma	she	rubbed	herself		his/her		cheeks	
oração	she	rubbed			her		cheeks	

	de [ses+		deux		poing+s		ferm+ê+s]	
morfema	X	X	X	two	fist	X	shut	X
palavra	of	his/her	two		fists		shut	
sintagma	of	his/her	two		clenched		fists	
oração	with	her	two		clenched		fists	

	et		cour+ut+		ouvr+ir		la		porte	
morfema	X		X	X	X	X	X	X	X	X
palavra	and		ran		open		the		the	door
sintagma	and		ran	to	open		the		the	door
oração	and		ran	to	open		the		the	door

Esta é uma forma de comparação e demonstra onde se faz uma determinada escolha na língua de chegada; também dá indicações dos fatores que determinam a seleção de um equivalente em detrimento de outro dentro a série de possíveis equivalentes. Naturalmente, não há necessidade de começarmos no nível mais baixo de todos para ilustrarmos uma determinada questão; de fato, o deslocamento de morfema para palavra é de pouco interesse, a não ser por propósitos particulares e em certas línguas, uma vez que ninguém pensaria jamais no morfema como uma unidade de tradução. A chamada "tradução literal", vista sob este prisma, vem a ser a tradução de algo entre a palavra e o sintagma. Uma vez que deixar de olhar além do sintagma é uma fonte comum de erros de tradução, examinar o processo a partir daí é sempre útil. Porém, podemos nos "mudar", por assim dizer, para qualquer nível, toda vez que surgir um ponto importante: se um problema reside na estrutura da sentença, como por exemplo a escolha de "wenn" ou "als" para o equivalente alemão do inglês "when he went", não é necessário que se examine quem do nível da oração.

Podemos delinear uma distinção útil entre os dois diferentes modos pelos quais a seleção em um nível é determinada no nível superior. Ou a seleção pode ser relacionada a algo na língua de partida, ou não. Por exemplo, ao traduzirmos a "big house" para o francês, não temos indícios no texto inglês de que "big" deve ser traduzido por "grande" e não "grand"; isto emerge do fato de que o sintagma nominal em francês traz o gênero selecionado pelo núcleo nominal em concordância com os outros elementos, uma seleção que não aparece em hipótese alguma na versão inglesa. Mesmo que a língua de partida fosse o alemão, o gênero não poderia ser transferido já que não há equivalência contextual entre os termos nos dois sistemas. A seleção de "grande" em oposição a "grandes", entretanto, pode ser feita no texto inglês. Como sempre, para chegarmos a esta equivalência, devemos, naturalmente, levar ainda em conta as características formais mais pertinentes da língua de chegada, neste caso as regras de concordância do francês. Mas a seleção de número é feita no sintagma nominal do texto em inglês; além disso, a seleção pode ser efetuada com uma alta probabilidade de permanecer inalterada por considerações que venham a emergir em nível superior.

Se esta distinção for levada em conta, as etapas do processo de tradução podem ser resumidas assim: (1) seleção do equivalente mais provável para cada item ou categoria, e (2)

modificação desta seleção na unidade superior, seja (a) pelo início na língua de partida, seja (b) pelas características intrínsecas da língua de chegada. Mais uma vez, devemos enfatizar que esta análise representa uma construção puramente teórica, cujo valor, se há algum, repousa na sua utilidade de aplicação. Na medida em que o ensino de uma língua estrangeira constitui um possível campo de aplicação da teoria de tradução, isto, por sua vez, depende do lugar conferido à tradução num curso de língua estrangeira.

Não é apenas pelo lugar atribuído à tradução num curso de língua estrangeira que esta é importante para o ensino da língua. Além de ser um meio para a aprendizagem de uma língua estrangeira, também pode ser o fim a que se destina o estudo. Alguns dos que aprendem uma língua estrangeira o fazem principalmente para colocá-la em um ou outro dos usos comumente rotulados como "tradução", um rótulo que agora pode ser racionalmente estendido para incluir pelo menos o componente lingüístico da participação humana num programa de tradução à máquina.

Deixando este último de lado por ora, a tradução como profissão distingue-se adequadamente pelas duas atividades específicas de traduzir e interpretar, respectivamente, conforme o veículo, seja a linguagem escrita ou a falada. As duas atividades são, naturalmente, muito diferentes. Em tradução, é muito mais fácil — e mais comum — traduzir para sua língua do que para a língua estrangeira; os tradutores profissionais geralmente só traduzem numa direção, muitos deles partindo de diversas línguas distintas. Aqueles qualificados no que diz respeito a isso geralmente aprendem as línguas a princípio através da leitura e podem exercitá-las em linguagem escrita sem nenhuma preocupação com a forma falada; não é novidade que alguém seja capaz de traduzir de mais de trinta idiomas, dos quais sequer fale um só.

Talvez o maior campo de atividade de tradução seja a tradução de textos científicos. Alguns dos tradutores são eles próprios cientistas qualificados que dispensam algum tempo para ajudar seus colegas menos versados em línguas; outros trabalham em colaboração com especialistas no assunto em questão. Um ponto importante em tradução de textos científicos é que de todos os componentes da língua, a terminologia técnica tem a maior probabilidade de uma equivalência em tradução do tipo um-para-um. Devemos ressaltar que a correspondência não é, de maneira alguma, absoluta; mas uma vez estabelecidos os equivalentes terminológicos, estes não causam maiores problemas. Contudo, não é verdade que a totalidade da linguagem de um texto científico, incluindo sua gramática e seu léxico de natureza não-técnica, seja igualmente capaz de produzir equivalentes de tradução termo-por-termo. Os termos científicos, como os de quaisquer outros registros, constituem uma seleção dos recursos totais da gramática e do léxico, recursos estes que os escritores daqueles textos têm que aceitar como são. As línguas efetivamente variam na medida em que elas tenham registros científicos já institucionalizados; o emprego de padrões gramaticais para-formulares, tais como algumas das formas passivas do inglês científico, vai muito mais além em algumas línguas

do que em outras. Essas convenções na língua de partida ou de chegada ajudam o tradutor; elas poderiam, entretanto, ser muito mais regulares e adotadas com maior rigor do que o são. O desenvolvimento planejado de registros científicos é tarefa importante da lingüística aplicada e deve ser tratado como tal; entretanto, só pode ser bem sucedido se elaborado por cientistas e lingüistas em colaboração. Naturalmente, alguns assuntos prestam-se mais prontamente do que outros a este planejamento. Porém, quanto mais o registro usado tenha as propriedades de uma linguagem específica, tanto mais rápida e eficiente a propagação do novo material.

No extremo oposto desta escala está a tradução literária, onde o tradutor não trabalha dentro de convenções do tipo de linguagem característica. Além disso, uma característica dos registros literários é que mais do que em qualquer outro emprego de uma língua o tradutor tem que olhar além dos limites da sentença para orientar-se na seleção de equivalentes. Em última análise, a única unidade fundamentalmente válida numa obra literária é a totalidade do texto, e, pelo menos teoricamente, nenhuma seleção de item ou categoria gramatical pode ser considerada como definitiva até que o contexto de toda a obra seja levado em consideração.

Não vimos a tradução russa de *Hurry on Down* de John Wain; mas gostaríamos de saber se as duas ocorrências da frase "They looked at each other, baffled and enquiring" (Penguin Books edition, 1960, pp.142, 252) foram traduzidas da mesma maneira, ou não. Este é um exemplo extremo porque as duas ocorrências em diferentes partes do romance são absolutamente idênticas em inglês e deveriam ser presumivelmente idênticas também na tradução. Mas tal identidade é apenas o ponto de saturação numa escala; e os numerosos ecos da estrutura e da ordem gramatical e da variação léxico-gramatical controlada, características de uma obra literária, precisam refletir-se numa boa tradução. Além do mais, isto ocorre possivelmente ou numa língua que careça de padrões de equivalências formais, ou, se ela os tiver, que os explore de formas distintas. Em chinês, por exemplo, a repetição de um item lexical e a ocorrência de locuções de alta frequência, do tipo que em inglês são rotuladas como clichês, têm um status nos registros literários bastante diferente do status que têm em registros correspondentes em inglês.

O uso da língua pelo intérprete profissional é bastante diferente do uso que o tradutor faz dela; é mais provável que ele seja uma pessoa cuja habilidade na aprendizagem de línguas é orientada primeiramente para o estrato fônico. Há uma extraordinária gama de variações na aptidão mostrada para a aprendizagem de línguas por indivíduos diferentes: alguns parecem aprender quase exclusivamente através da leitura, outros quase que exclusivamente de ouvido, enquanto, talvez os mais afortunados sejam aqueles com um equilíbrio quase perfeito entre os dois canais. Qualquer que seja sua maneira pessoal de aprender uma língua, o intérprete necessita de uma habilidade

altamente desenvolvida no trato com a oralidade da língua.

Ele opera com rapidez com falantes que podem apresentar-lhe de tudo, desde um morfema até um "parágrafo"; que podem exigir de tudo, desde uma tradução sintagma-por-sintagma até muita abstração; e que podem até exercer o privilégio de corrigi-lo caso achem que ele cometeu um erro. Para uma interpretação precisa a unidade mais fácil de se operar é a sentença; como já foi dito, raramente é necessária uma revisão subsequente, como no caso das orações ou unidades menores, mas a sentença geralmente não é longa demais que não possa ser prontamente memorizada. Em "tradução simultânea", onde não há pausas para a tradução, o intérprete fica a menos do que uma sentença atrás do falante; este é o tipo mais difícil de interpretação e exige um nível de habilidade muito alto.

O treinamento para tradutores e intérpretes é um ramo específico da lingüística aplicada. Isto não significa que tradutores precisem estudar lingüística e fonética propriamente dita; assim como considerarmos o ensino da língua como lingüística aplicada não implica que devemos ensinar lingüística a um estudante de língua. Mas os tradutores que durante o seu treinamento estudaram alguma coisa sobre aspectos pertinentes das ciências lingüísticas acharam isso útil. Qualquer que se já o padrão pormenorizado adotado, entretanto, o que é indispensável é a necessidade de dar-se treinamento especializado de alto nível adequado àqueles que escolheram esta profissão. No momento, na Grã-Bretanha, a oferta para este tipo de treinamento é totalmente inadequada e o que quer que possamos pensar a respeito do *status* da língua inglesa como língua universal não nos tira a responsabilidade de contribuímos para a formação de recursos mundiais de tradutores e intérpretes, re cursos por enquanto muito insuficientes para suprir a demanda sempre crescente.

O "AUTO DA BARCA DO INFERNO": BREVES CONSIDERAÇÕES

Edleise Mendes Oliveira Santos*

1. Dentro de uma perspectiva alegórica, na qual os elementos componentes do Auto nos remetem a um significado mais amplo, além do que é de imediato percebido, Gil Vicente apresenta um bem humorado painel dos vícios de sua época.

O *Auto da Barca do Inferno* revela o destino das almas que chegam a um braço de mar onde estão ancorados dois barcos: um, que se dirige ao Paraíso e é governado pelo Anjo, e o outro, que se dirige para o Inferno e que tem como tripulantes o Diabo e seu companheiro. As diversas situações e quadros se desenvolvem em torno do destino das almas que chegam à margem na qual o caminho se bifurca em duas direções: uma, que leva ao Paraíso e para a qual seguirão as almas que fizeram o Bem durante a sua vida, e a outra, que guia para o Inferno as almas que se desviaram deste caminho. Em torno desta situação, cada alma a ser julgada tenta em forma de discursos eloquentes e persuasivos mudar o destino ao qual está fadada. As personagens delineadas por Gil Vicente são representativas das várias classes sociais e profissionais de seu tempo e, dessa forma, o texto vicentino descreve a sociedade e as relações da época quinhentista bem como a imaginação religiosa dos homens a respeito da vida eterna que segue após a morte e que será coroa da de acordo com as virtudes ou transgressões cometidas na vida que se passou na terra, num sistema de castigo e recompensa. De uma forma admirável e eloquente, Gil Vicente consegue fixar os diferentes tipos e os seus devidos comprometimentos terrenos em relação aos seus estilos de vida social ou profissional: o Fidalgo, arrogante e sendo acompanhado de um moço que lhe transporta a cadeira, é representante da nobreza e é dela que se vale ao tentar dissuadir o Anjo a deixá-lo viajar na barca do Paraíso:

Que me leixês embarcar
Sou fidalgo de solar,¹
é bem que me recolhais.

O Onzeneiro, por sua vez, pede para voltar ao mundo e pegar o seu dinheiro, já que na vida passada na terra pagou com o seu dinheiro tudo o que lhe aprouvera; tem a ilusão de que tal empreendimento lhe valeria a salvação:

Houlá! Hou demo barqueiro!
Sabês vós no que me fundo?
Quero lá tornar ao mundo
e trarei o meu dinheiro.

(p.59)

O Sapateiro, da mesma forma que os outros, pretende ingressar na barca com as suas ferramentas de trabalho; procura recusar a sentença do Diabo, pensando poder encontrar o perdão pelo nmero de vezes que foi à missa ou comungou:

* Aluna do Curso de Graduação (Licenciatura em Letras Vernáculas). Trabalho apresentado ao professor da disciplina LET 107 - Literatura Portuguesa II. dez.1989.

Como poderá isso ser,
Confessado e comungado?

Quantas missas eu ouvi,
nom me hão elas de prestar?

(p.63-4)

Ironicamente, o personagem que mais se divorciou do caminho do bem e do reino de Deus tenha sido o Frade. Seus pecados são tão manhos e tão profundos que foi a única alma que não mereceu audiência do Arrais do Paraíso. Acompanhado pela amante e por uma espada, um escudo e um capacete, denotava os símbolos e objetos que guiaram a sua vida dissoluta, constituídos pela amante, símbolo da degradação, e o porte de armas, prática proibida aos clérigos. Apresenta-se de início assoviando com a tranquilidade de quem se acha merecedor da glória, pois considera que o perdão das suas culpas é proporcional ao número de salmos recitados:

Como? Por ser namorado
e folgar com ua mulher
se há um frade de perder,
com tanto salmo rezado?

(p.66)

A Alcoviteira, com seu discurso hipócrita e enganoso, tenta da mesma forma alcançar o perdão. Portando os seus instrumentos de feitiçaria e se achando feitora de atitudes divinas, tenta em vão ingressar no Batel Divino:

Eu sô ua mártela tal,
açoutes tenho levados
e tormentos suportados
que ninguém me foi igual.
Se fosse o fogo infernal,
lá iria todo o mundo!
A estrouta barca, cá fundo
me vou, que é mais real. (p. 71)

O desfile de almas que chegam ao braço de mar e que tentam a todo custo conservar as suas insígnias da vida terrena é mais uma vez reforçado pela figura do Judeu, que mal se apercebe que o dinheiro já não conta mais nada e que o caminho pelo qual deverá seguir já está traçado de acordo com as suas obras:

Passai-me por meu dinheiro.
.....
Eis aqui quatro testões
e mais se vos pagará.
Por vida de Semifará
que me passeis o cabrão!
Querês mais outro testão?

(p.73)

Acompanhado de seus processos e utilizando, por vezes, um latim grotesco para se comunicar com o Diabo, vem representando a Justiça, o Corregedor:

Vós, arrais, nonne legistis
que dar quebra os pinedos?
Os direitos estão quedos,
sed aliquid tradidistis...

(p.77)

Assim como o Corregedor, surge também representando a Justiça, o Procurador, ambos tentando se livrar das culpas e viajar no Batel do Paraíso:

Dix! Nom vou eu pera lá!
Outro navio está cá,
muito melhor assombrado (p.78)

Por fim, aparece o Enforcado, que é o último dos condenados à barca do Inferno. Seu discurso, tal como os outros, tenta modificar o destino reservado para si ao se defrontar com o Diabo:

Agora não sei que é isso.
Não me falou em ribeira
nem barqueiro, nem barqueira,
senão — logo, o Paraíso.
Isto muito em seu siso,
E era santo o meu barago ...
Eu não sei que aqui faço:
que é desta glória improviso?

(p.83)

Apenas alcançam a glória os pobres de espírito que mereceram viajar no Batel Divino por seus feitos na vida terrena. São representados pelo Parvo, por não ter errado por malícia:

Tu passarás se quizeres;
porque em todos teus fazeres
per malícia nom erraste.
Tua simpreza t'abaste
pera gozar dos prazeres.

(p.62-3)

E também pelos quatro Cavaleiros que entram cantando, seguros e confiantes no destino garantido para eles, por seus feitos e por terem morrido na defesa de Deus:

O cavaleiros de Deos,
a vós estou esperando,
que morrestes pelejando
por Cristo, Senhor dos céos!
Sois livres de todo mal,
mártires da Madre Igreja,
que quem morre em tal peleja
merece paz eternal.

(p.85)

A genialidade com a qual Gil Vicente delinea cada personagem é responsável pelo quanto de cômico e irônico está presente no Auto. Cada personagem constitui um retrato vivo da realidade terrena, e a beleza e a grandeza da peça residem nesse realismo dentro do qual todas as facetas da época em que viveu são mostradas de maneira simples e peculiar. Na caracterização dos personagens entram em consideração os aspectos social, político, ideológico, lingüístico etc. São exemplos representativos o fato de cada personagem pertencer a uma classe social diferente, cada qual com seus vícios e comprometimentos, assim como diferenças a nível cultural e moral. O artifício dramático mais forte utilizado por Gil Vicente é o diálogo. Todos os personagens apresentam detalhes na linguagem, que podem comprovar este fato. Entre eles, são mais contundentes a fala do Corregedor e da Alcoviteira. O Corregedor, ao tentar impressionar o Diabo e também fazer jus ao posto que lhe cabe como defensor da justiça, faz uso de um latim grosseiro, por vezes até incoerente, que lhe é respondido da mesma forma pelo Diabo:

Cor. Isso eu não o tomava,
eram lá percalços seus.
Nom som peccatus meus,
peccavit uxore mea.

Dia. Et vobis quoque cum ea,
não temuistis Deus.
A largo modo adquiristes
sanguinis laboraturum,
ignorantes peccatorum.
Ut quid eos non andistis?

(p.77)

A Alcoviteira, por sua vez, usa de artifícios enganosos através de uma linguagem astuciosa, lisonjeira e hipócrita, na tentativa de dissuadir o Anjo a deixá-la entrar no Barco da Glória:

Barqueiro mano, meus olhos,
prancha a Brísida Vaz!
.....
Anjo de Deus, minha rosa?
.....
Passai-me, por vossa fé,
meu amor, minhas boninas,
olho de perlinhas finas!

(p.71)

O *Auto da Barca do Inferno* é marcante pela atualidade com que Gil Vicente falou da sociedade do seu tempo, extraindo das crenças ingênuas da época, o material da sua dramaturgia. Por mais que Gil Vicente tenha se inspirado em temas tradicionais da literatura religiosa medieval, ou da tradição clássica greco-latina em relação ao tema dos mortos e das barcas da virtude e do pecado, ele soube realizar, a seu modo, uma obra teatral que suplanta qualquer outra que lhe tenha servido de sugestão.

2. Mestre de um estilo inconfundível e todo seu, Gil Vicente soube agradar aos homens do seu tempo e todas as gerações até os nossos dias. Com a capacidade de criar situações tão peculiares e de mostrar o mais nítido possível os motivos de suas obras, usou de artifícios tão engenhosamente trabalhados que quase chegam às vias da perfeição. Como não podíamos deixar de dizer, um dos artifícios mais utilizados por Gil Vicente, em suas obras, é o uso das figuras, quer seja no todo da obra, ou nas manifestações lingüísticas, circunstanciais etc. Para fins do nosso trabalho nos deteremos naquelas que, para efeito do *Auto da Barca do Inferno*, são as mais representativas.

A alegoria se constitui um tema forte na obra vicentina pois, na maioria de seus Autos e em muitas outras peças de sua autoria, somos obrigados a passar da significação imediata das situações constituídas e nos remeter mais além; há o jogo entre o factual e o imaginário, o real e o transcendente, fazendo com que um nos lance ao outro. No *Auto da Barca do Inferno*, a imaginação dramática de Gil Vicente nos leva a percorrer os caminhos pelos quais passam as almas após a morte. De partida para a sua última viagem se depararão com dois caminhos: um, que leva a alma dos que praticam o Bem para o Paraíso, e o outro, que conduzirá para o Inferno aqueles que prati-

caram o Mal. Como guardiães e condutores das almas, aparecem as figuras do Anjo, barqueiro do Batel Divino, e o Diabo, do Batel Infernal. Todas essas imagens fantasiadamente disfarçadas de anjos, diabos, barcas e caminhos misteriosos constroem toda a significação alegórica, o que constitui a força do texto. Dessa forma, toda essa construção grandiosa e mirabolante traçada por Gil Vicente não é mais do que a visão de um homem quinhentista, baseada na doutrina cristã da vida eterna alcançada após a morte e que está diretamente ligada aos feitos dos homens na vida terrena.

Um outro artifício metafórico utilizado por Gil Vicente é a antítese. Através da visão dos opostos, o mundo é analisado de forma dicotômica: de um lado, estão os que praticam o Bem e por isso são merecedores da glória; e de outro, os que cultivam o Mal, recebendo o seu devido castigo. Dessa forma, a obra está repleta de símbolos que denotam essas duas tendências opostas: o Bem e o Mal. Todos os elementos presentes são delineados sob o signo da antítese: o Anjo e o Diabo, o Batel Divino e o Batel Infernal, o plano terreno e o plano celestial.

NOTA

- ¹ VICENTE, Gil. *Auto da Barca do Inferno*. Lisboa: Editorial Comunicação, 1982. p.54 (Coleção Textos Literários, 27). A partir desta nota, toda vez que a presente obra for referenciada, será colocado apenas o número da página consultada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MOISÉS, Massaud. *A literatura portuguesa*. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1965.
- SARAIVA, Antonio José & LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*. 4.ed. Lisboa: Porto Editora, s.d.

TRABALHO DOCENTE

FALAR, OUVIR, ESCREVER, LER NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Profª Rosa Virgínia M. e Silva*

1 LINGUAGEM E LÍNGUA

O fenômeno linguagem, ou seja, diversas formas de comunicação por meio de símbolos socialmente convencionados, é certamente o que fundamentalmente identifica o ser humano e o distingue dos outros seres. Diversas formas de linguagem — a linguagem verbal ou língua, a linguagem gestual, os rituais religiosos ou profanos, formas várias de organização social, como o casamento, o comércio — constituem sistema de comunicação que são a base sobre a qual se edificou a sociedade dos homens e os distinguiu dos animais que lhe estão mais próximos fisiologicamente, os outros primatas.

Dessas formas de linguagem ou de comunicação em sociedade, vamos nos deter aqui na chamada linguagem articulada ou linguagem verbal — a língua que todos os seres humanos aprendem nos primeiros anos de vida em processo universal de socialização. Esse processo extraordinário de aprendizagem linguística se faz naturalmente sem a interferência sistemática de nenhum mestre, apenas no convívio diuturno da criança com os adultos do grupo social a que pertence. Assim qualquer ser humano pode aprender qualquer língua histórica nos seus primeiros anos. Nenhuma língua é portanto mais difícil ou complexa para uma criança na fase de aquisição da linguagem verbal. Diante desse fenômeno universal, a linguística contemporânea defende o princípio de que os seres humanos já trazem consigo uma capacidade inata de linguagem que se desencadeia num momento exato de maturação neuro-fisiológica e psíquica individual e por meio do estímulo externo decorrente do convívio social dará a conformação linguística própria ao grupo ao qual o indivíduo pertence. Somos nós todos falantes de uma língua histórica, a Língua Portuguesa, porque fomos socializados em uma sociedade que tem como língua de berço essa Língua.

Na base de qualquer língua histórica há um sistema de regras que deve ser bastante reduzido, o qual é inconscientemente dominado pelo falante nativo de qualquer língua em poucos anos de existência.

Esse sistema que deve ser simples e que é inconscientemente utilizado pelos seres humanos não é tão simples para a ciência que tem por objeto o estudo da língua, ou seja, a Linguística que tem proposto vários modelos teóricos para explicitar esse sistema, naturalmente usado pelos seres humanos que, na sua grande maioria, passam a sua existência sem neces

* Texto de Palestra pronunciada pela Profª Rosa Virgínia Mattos e Silva, no Seminário sobre Educação de Jovens e Adultos da SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 15/12/86.

sidade de explicitá-lo, mas utilizando-o em todos os momentos da vida mesmo quando estão em silêncio.

2 O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Partindo do pressuposto que acabamos de explicitar, em princípio não seria necessário ensinar-se língua materna na escola.

Por que se fez isso em nossa sociedade e em muitas outras sociedades semelhantes à nossa?

Destacamos que em outras sociedades distintas da nossa não se faz o ensino sistemático da língua materna. Basta lembrar, como exemplo, as sociedades indígenas do Brasil em que mais de uma centena de línguas diferentes entre si e diferentes do português são utilizadas como línguas maternas.

O ensino da língua materna está vinculado a uma instituição própria à nossa sociedade e às sociedades semelhantes à nossa: é a escola esta instituição.

De fato, quando dizemos que ensinamos a língua materna na escola, não estamos ensinando na verdade a língua materna, porque todas as crianças que chegam à escola já sabem, como seus mestres. Estamos ensinando um dialeto da língua materna que a sociedade julga ser o conveniente a si própria e a seu bom funcionamento e costuma-se hoje chama-lo de o "dialeto da escola". Vale lembrar que na terminologia da Linguística Contemporânea o termo dialeto não é pejorativo, mas apenas quer dizer "variante de uma língua histórica".

Sabemos que de uma tradição de ensino da língua materna que vem de muito longe — desde a Grécia e de Roma, pelo menos — cumpre à escola fazer com que os estudantes falem e escrevam corretamente a sua língua materna. O que acabamos de afirmar implica em que tenhamos de discutir aqui "o falar", "o escrever", e o "corretamente".

A tradição pedagógica que acabamos de indicar conduziu a uma distorção secular que levou a uma compreensão de língua como um todo homogêneo e uniforme de acordo com o qual o saber lingüístico do jovem iniciante na escolarização passa a ser ignorado e, decorrente disso, montaram-se técnicas pedagógicas que acabaram por tratar o ensino da língua materna como se fosse o ensino de uma língua estrangeira, já que não se parte do saber natural dos estudantes.

Hoje alguns pedagogos procuram reverter essa pedagogia tradicional e desenvolvem técnicas de trabalho com a língua materna na escola que se fundamentam no fato de que o falante da língua materna já sabe, como de fato sabe, a sua língua e que cabe à escola apenas desenvolver diversas formas de o indivíduo manifestar-se nela para expressar-se, comunicar-se e refletir sobre a sua língua de berço, que é um bem comum a todos os homens.

3 FALAR, OUVIR, LER, ESCREVER: O PRIVILÉGIO DA ESCRITA

Dissemos há pouco que uma tradição secular distorci da levou a uma concepção de língua como um todo homogêneo e uniforme.

Qualquer língua histórica — português, francês, chinês, yoruba, tupi — todas elas são constituídas de variantes dialetais. Qualquer língua histórica apresenta variação que distingue falantes de regiões diferentes, falantes de grupos sociais diferentes, falantes de idades diferentes, falantes em situações sociais diferentes.

Todos nós observamos aqui no Brasil, considerando-se aqui a língua majoritária e oficial, a Língua Portuguesa, que gaúchos, mineiros, bairanos, pernambucanos etc. têm peculiaridades lingüísticas típicas da sua região; que indivíduos chamados cultos falam diferente dos indivíduos que em geral a sociedade considera não cultos; que as pessoas de muita idade de não apresentam as mesmas formas de falar que os jovens, por que esses segmentos sociais viveram e vivem circunstâncias existenciais diferentes; que qualquer indivíduo quer culto/quer não culto, quer velho/quer jovem, quer gaúcho ou amazonense tem maneiras próprias de falar a depender da situação social em que se encontre: não se fala da mesma forma quando se está em casa, ou num palanque de comício ou em depoimento na justiça etc.

Essa variação que esboçamos é o cerne da diversidade de lingüística ou da heterogeneidade lingüística própria a qualquer língua histórica. Então a configuração de qualquer língua histórica é heterogênea e não homogênea como quer fazer crer a tradição pedagógica que começou a ser questionada há poucas décadas.

Em que se fundamenta tal pedagogia?

Poderemos afirmar que a razão básica de tal pedagogia procede do fato de que ao longo dos séculos a escola tem se preocupado quase com exclusividade com uma das formas de manifestar-se das línguas humanas e que não é a primeira nem no processo da história da humanidade e nem no processo da vida de cada indivíduo, que é a escrita, e sua consequente lógica, a leitura. A escola sempre privilegiou o escrever e o ler e esqueceu-se de que para escrever e ler é necessário falar e ouvir.

Na mais recente proposta do MEC (dezembro de 1985) sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, são objetivos específicos do ensino de 1º grau o desenvolvimento da escrita e da leitura. Passam, por cima, embora não desconhecem a realidade lingüística, de que cabe também, a nosso ver, como prioridade, à escola desenvolver o falar e ouvir falar.

Nas sociedades chamadas letradas ou literatadas, a letra, ou seja, a escrita, passou a ser um instrumento fundamental e indispensável à organização da sociedade e ao domínio do poder político, no seu sentido amplo, daí ter-se tornado a escrita/leitura a forma de manifestação lingüística socialmente

privilegiada. Por sua própria natureza, a escrita constitui-se numa redução da atividade lingüística, heterogênea e não uniforme que é própria ao falar/ouvir.

Nenhum sistema de escrita — de todos os que surgiram na história da humanidade, desde pelo menos há 3 mil anos — é capaz de dar conta das variações, dos matizes, da riqueza da fala. Não nos esqueçamos, entretanto, que a invenção da escrita é um dos grandes passos do saber humano e a primeira forma, embora não explícita, de análise das línguas.

O privilégio da escrita sobre a fala conduziu a instituição escola — instrumento de organização das sociedades política e economicamente homogeneizadas — a esquecer-se da fala como manifestação primeira e essencial de qualquer língua. Decorrente disso, o ensino/aprendizagem das línguas maternas se reduziu, quase com exclusividade, a um treinamento da manifestação escrita da língua.

4 O EQUILÍBRIO ENTRE FALAR/OUVIR, LER/ESCREVER NA ESCOLA

O pensamento que estamos desenvolvendo pode levar a um entendimento fácil e falacioso ou enganador que pode levar a parecer que defendo para o ensino/aprendizagem da língua materna o privilegiar-se a fala sobre a escrita.

A escrita e a leitura são essenciais em nossa sociedade. São essenciais porque é através delas que o indivíduo vai recuperar a História passada e vai inserir-se na História presente como sujeito, já que são escrita e leitura instrumentos essenciais em nossa sociedade em que literatização e oralidade convivem no cotidiano.

O que queremos por como discussão a nível da pedagogia escolar e o fato de qualquer indivíduo normal ser já senhor de sua fala quando entra na escola e, assim sendo, desde as classes iniciais, estudante e mestre são por definição interlocutores. O diálogo, a interação estudante/mestre tem de ser o ponto de partida para qualquer pedagogia de ensino/aprendizagem da língua materna, que queira reverter a tradicional em que o estudante passivamente adquire as técnicas de escrever e de ler.

Esse ponto de vista que defendo implica numa mudança de mentalidade que não se fará da noite para o dia, mas envolve um processo de discussão que conduziu à mudança de atitude dos mestres, a uma transformação ideológica da escola, a todo um redirecionamento do material escolar a ser utilizado e, sobretudo, a uma nova política educacional.

Para trabalhar-se com a oralidade que os alunos trazem para a escola, esta e os mestres têm que se defrontar com a diversidade cultural da população escolar que se manifestará, necessariamente, na diversidade lingüística.

Os mestres têm de estar preparados para discernir essa diversidade, para utilizá-la como objeto de trabalho em classe e na escola como um todo, para valorizá-la e dela tirar as informações básicas que levarão a um trabalho com a es

crita, sua redução, sua simplificação do real, apesar de sua necessidade social.

É óbvio que os mestres para alcançarem isso têm de ser preparados para tal, cabendo então aos cursos de formação de professores uma mudança de orientação para que estejam aptos a atingir esses objetivos no ensino/aprendizagem da língua materna.

As técnicas para desenvolver o falar e o ouvir existem rudimentarmente, enquanto as de desenvolvimento da escrita e da leitura vêm sendo cada vez mais aperfeiçoadas. São múltiplas as formas de alfabetizar, as de reforçar a alfabetização e as de desenvolvimento da expressão escrita; não tantas são as de despertar o gosto e a necessidade da leitura, mas, entretanto, já há uma tradição, embora nem sempre possível de ser aplicada para o desenvolvimento desse tipo de atividade.

Há, no entanto, uns pontos a meu ver essenciais a serem discutidos e que para mim são o cerne da questão do que chamamos de introdução do estudo sistemático da oralidade na escola. Nessa exposição a isso nos dedicamos nessa reflexão final.

5 A ORALIDADE E A ESCOLA

Assumir a oralidade dos estudantes nas primeiras séries escolares implica em:

- estar consciente da diversidade cultural e consequentemente da diversidade lingüística da população estudantil;
- estar consciente de que não há formas de culturas melhores ou piores que outras e portanto não há formas lingüísticas mais corretas ou menos corretas que outras;
- estar consciente de que se tem de dar a palavra ao estudante para ser ouvido por ele mesmo, pelos colegas e pelo mestre e para aprender a ouvir os outros colegas e mestres. Isso exige uma pedagogia de interação, de diálogo, de abertura para a diferença, que vire as costas para a voz única e detentora do poder do mestre na sala de aula.

Assim sendo, no âmbito do ensino/aprendizagem da língua materna o critério de correção lingüística tem de ser reavaliado para ser substituído pelo critério de adequação lingüística às diversas situações sociais.

Quando se defende esse princípio, em geral seus opositores reagem com o argumento de que tal posição levará à anarquia lingüística, à desintegração da Língua Portuguesa. O ponto de vista que defendemos vê essa substituição do critério de correção pelo critério de adequação como uma forma de enriquecimento da Língua Portuguesa.

Por que uma forma de enriquecimento da Língua Portuguesa?

Quando a escola parte para, numa pedagogia coerciti

va, tolher seus estudantes, determinando que tais formas são erradas e quais são corretas bate em cima do indivíduo como sujeito de sua fala, leva-o a emudecer, torna-se um dos fatos responsáveis pela evasão escolar e o investe na camisa de força de um dialeto privilegiado pelo prestígio de uma camada social dominante. Na nossa sociedade de classes em que uma classe dominante portadora de um dialeto dominante detém o poder político e econômico, esse dialeto de prestígio não pode ser ignorado — uma vez que não queremos que nossos estudantes sejam os dominados mas tem de ser discutido na escola desde as primeiras séries escolares, e não nos digam que isso não é possível! Tal dialeto que seleciona determinadas regras de "boa" pronúncia, de "boa" sintaxe, de "boa" seleção lexical deve ser encarado como um dos dialetos conviventes na nossa sociedade. O professor em nossa visão desse problema passará a ser uma espécie de regente de orquestra, responsável por reger uma sinfonia de realizações lingüísticas possíveis e tem de ser capaz de dar o devido valor a todas elas. Deixará, assim, de ser um aplicador de receitas pré-fabricadas por tradição de ensino ultrapassada.

Esse processo é enriquecedor para a Língua Portuguesa porque não a mumifica em nome da defesa de um "bem falar e bem escrever" abstrato. Tal "bem falar" e "bem escrever" dizem fundar-se no uso dos bons escritores e dos cultos, diga-se que, até hoje, este não foi analisado, descrito e portanto efetivamente conhecido, não sendo portanto de fato o modelo que se diz seguir-se quando se defende tal uso.

Trabalhando-se efetivamente sobre a diversidade dialetal dos estudantes, uma nova forma de expressão virá a ser adquirida pela aquisição das regras da escrita que necessariamente se pautará por um padrão mais homogêneo, já que a escrita deverá atingir qualquer usuário da língua, qualquer que seja o dialeto que fale. A aquisição do gosto pela leitura, tanto informativa como literária, trará aos estudantes novas formas de expressão em Língua Portuguesa.

Somando-se o trabalho sobre a variedade dialetal feita pelos estudantes de grupos culturais diferenciados, a aquisição de um padrão mais homogêneo essencial por sua natureza à expressão escrita, e à aquisição de hábitos e gosto de ler ter-se-á, sem dúvida, um usuário de Língua Portuguesa muito mais enriquecido, do que quando se parte da eliminação das características lingüísticas que cada grupo traz para o convívio na escola.

Daí que, no nosso modo de ver, o problema discutido, o trabalhar-se com a oralidade e conseqüente diversidade dialetal na escola, torna-se um processo mais enriquecedor para a Língua Portuguesa e, muito ao contrário do que se costuma dizer, leva-a a integrar-se na sua realidade e não a mutilação em nome da defesa de um dialeto padronizado que de fato só tem realidade nos compêndios ultrapassados.

Precisamos deixar que o Brasil fale, não só nas ruas e assembleias mas, antes que mais, nas escolas.

RECENSÃO

DENIAU, Xavier. L'Espace de la Francophonie. In: _____ . La Francophonie. Paris: PUF, 1983. Cap II, p.25-45. il.

por: Gustavo Ribeiro da Gama*

Divide-se o capítulo em quatro partes, precedidas de uma introdução.

Introdução. O francês, assim como o inglês, é falado nos cinco continentes, criando, dessa forma, uma solidariedade entre os povos francófonos. Estabelece Onesime Réclus uma distinção entre dois tipos de francófonos: os que têm o francês como língua materna e os francófonos que o têm como língua adquirida. Para fazer essa distinção, utilizou dois critérios: o primeiro, a existência de uma comunidade francófona, o segundo, a existência de uma comunidade de cultura francesa, não de língua francesa.

Região onde o francês é língua materna. O único país onde o francês é a única língua oficial é a França. A Bélgica é um país onde convivem três comunidades: a de língua francesa, a de língua flamenga e a de língua alemã, caracterizando um plurilingüismo marcante. Temos, então, uma multivalência não somente cultural e lingüística, mas também social. Cinco milhões de pessoas falam francês.

Ocupa o francês um lugar importante em Luxemburgo, dividindo o caráter de língua oficial com o alemão e o dialeto luxemburguês. Na Suíça, 18% da população falam francês. Três cantões têm o francês como única língua oficial, enquanto em outros três, divide-se essa posição com o alemão. O Val d'Aoste é uma região predominantemente de língua francesa, situada na Itália, onde o francês, pouco a pouco, perde terreno devido à imigração proveniente da Itália do Sul. Em Jersey, o francês desaparece aos poucos.

A área de dispersão. A época das grandes descobertas foi marcada pela difusão da cultura e língua francesas por navegadores e colonos, em regiões onde até hoje o francês se faz presente. É a chamada área de dispersão. Uma dessas regiões é o Canadá, onde três províncias agrupam a quase totalidade da população francófona: Quebeque (cinco milhões), Novo Brunswick (trezentos mil) e Ontário (oitocentos mil). Quebeque é a segunda comunidade de língua francesa do mundo, na qual 80% dos habitantes falam francês. Língua que esteve ameaçada pelo inglês, mas que soube se impor. Na Acádia, a província mais importante é Novo Brunswick, região em que mais de 40% da população são de origem francesa. Apesar das perseguições que os acadianos sofreram ao longo da história em decorrência do uso da língua francesa, têm eles agora assegurada a sobrevivência da mesma. É um caso interessante de teimosia lin

* Aluno do Curso de Bacharelado em Língua Estrangeira. Trabalho apresentado ao professor da disciplina LET 162 - Filologia Românica IV, set.1989.

güística.

Na Luisiana, o francês perdeu a posição de segunda língua oficial, mas parece que, no momento atual, recupera paulatinamente o terreno perdido.

É o francês a língua oficial do Haiti, embora a maioria da população fale o crioulo.

Área de expansão. Resume-se essa área à expansão do francês pelo processo de colonização. As antigas colônias mantêm o francês como língua oficial ou de uso. O Maghreb poderia ter-se tornado zona privilegiada de bilingüismo devido aos laços que tinha com a metrópole. Contudo, com a independência dos territórios ocupados da África do Norte, houve um retorno ao arabismo e o francês perdeu a posição de língua oficial. A presença francesa na África negra apresenta dois traços fundamentais, a sua duração e permanência e a antiguidade da promoção da cultura e língua francesas nos territórios ocupados. Ainda hoje o francês ocupa lugar de destaque nesses países.

Nas ilhas do Oceano Índico, o francês só é língua oficial nas Seychelles, mas, mesmo assim, juntamente com o inglês.

Na Ásia, o francês se faz presente tanto no Médio como no Extremo Oriente. É o caso do Líbano e do Sudeste asiático.

Área de difusão. Consiste nos países ou nas pessoas que adotaram a língua francesa como língua de cultura, sem nenhuma necessidade histórica ou geográfica. É o caso da Romênia ou da Polônia, onde o francês desempenha um papel importante. Avalia-se que 6,5% da população mundial falam francês, ou seja, 264 milhões de pessoas em todo o mundo.

Muito útil e interessante é o quadro resumo que se apresenta às p.40-41.

Serão aceitos trabalhos e notícias para publicação na **HYPERION LETRAS** nas seguintes condições:

1. O trabalho ter sido realizado pelo estudante de Letras.
2. O trabalho ter sido previamente selecionado e encaminhado formalmente por um professor da área de Letras.
3. O trabalho feito por professor, mas de reconhecido interesse da comunidade de Letras.
4. O trabalho estar adequado ao perfil da publicação no que diz respeito à sua extensão, contendo um máximo de dez laudas; ao semestre que tenha sido apresentado ao professor, dando-se preferência ao mais recentemente concluído, cabendo à Comissão Editorial a decisão final quanto à publicação dos trabalhos.
5. As notícias que forem encaminhadas através dos órgãos colegiados da unidade.

Obs.: Os trabalhos não publicados serão devolvidos, permitindo-se sua re-apresentação.