

OBJETOS E LUGARES NO TEATRO DE IONESCO

“Presentemente isso se complica. Vejo, às vezes, elementos da decoração que eu apreciaria móvel. Os objetos se tornam espécies de palavra, constituem linguagem” (1). Foi assim que Ionesco respondeu a Rosette Lamont que lhe perguntara: “o que inicialmente surgiu em seu espírito, uma imagem, uma situação, uma palavra”. Como se vê, parece certo que o objeto seja um elemento da linguagem de Ionesco e a idéia nos chega através da procura da existência de objetos ou lugares cuja significação é particular a Ionesco.

As cenas de Ionesco com freqüência são vazias e muito simples. A tal ponto que se pode dizer que o essencial da decoração de uma representação de Ionesco é vazio. Se pegamos, por exemplo, *La Leçon*, somos levados a observar que a única decoração é a de um escritório, constituído por uma mesa ordinária, algumas cadeiras, uma janela. Em *LA CANTATRICE CHAUVE*, a mesma simplicidade.

De imediato neste vazio o menor objeto obtém uma importância considerável, visto que capta toda atenção do espectador que, sem demora, se pergunta o porquê de tal objeto em cena e não tal outro. O objeto, por conseguinte, não é um mero acessório; ele deixa de ser a prova evidente da originalidade ou do gênio do cenógrafo: assume um papel tão importante que acaba por dar seu nome à peça: **AS CADEIRAS**.

É uma primeira constatação.

A segunda se instaura através do caráter ativo do objeto. O objeto se desloca: digamos que ele é agitado pelos personagens que o utilizam, o deslocam, o descrevem. Às vezes, inclusive, os personagens são obrigados

(1) O leitor poderá consultar nesse número de *Letras de Hoje* o artigo de Julien Greimas: **Um Problema de Semiótica Narrativa: os Objetos de Valor**. (N. do T.)

a lutar contra a invasão de seu espaço pelos objetos. É o caso em *Les Chaises*, que assumem o papel principal, posto que acabaram por caçar os Velhos, os quais não sabendo para onde ir, se atiram pelas janelas.

Uma terceira constatação seria a de que os objetos lembram, com freqüência, as restrições que asfixiam o Homem. Em numerosas peças é a restrição do tempo que domina; o objeto que a sublinha é o relógio, o pêndulo. Às vezes o relógio se presentifica, mas muda. Não obstante o mais freqüente é o relógio tocar, lembrando assim que a vida inteira está votada a um fim inexorável. Este pêndulo é uma das formas do destino: em *Les Smith*, ele chega a soar um número louco de vezes para marcar três horas, como se tivesse medo de que o esquecessem. O pêndulo desempenha, portanto, um papel de sublinhador da finitude de toda existência.

Em outras peças, os objetos evocam a restrição da impossível comunicação. Aparece, então, o telefone que em *Amedée* ou *Comment s'en Debarasser* constitui um dos "heróis" da peça, uma vez que uma grande parte dela se organiza ao seu redor.

O rádio, o jornal são assim meios para comunicar com o exterior. Quando a comunicação se torna impossível, podemos imaginar a evasão e vemos a cena se povoar de objetos curiosos: passarela, escada, escada de bombeiro.

Jean, em *LA SOIF ET LA FAIM* crê aceder ao paraíso graças a uma escada luminosa (o que se encontra, de resto, em *LE SOLITAIRE*, última obra de Ionesco, um romance). Não obstante veremos que essa fuga permanece derrisória.

Enfim a quarta constatação. Dessa vez os lugares: estão mais diretamente ligados ao onirismo de Ionesco e dizem respeito a uma clausura de cunho benéfico ou maléfico.

O lugar da ação em numerosas peças é uma ilha ou, pelo menos, um universo fechado que se assemelha a uma "ilhota". O caso mais típico é o de *Les Chaises* em que o apartamento dos Velhos está cercado de água. Seu interior aparece, portanto, perfeitamente protegido: eles estão ao abrigo de tudo, até mesmo, ao que parece, da morte. Mas rapidamente eles se dão conta de que não podem escapar à destruição e, malgrado seu belo universo protegido, se suicidam. A ilhota é, como se vê, falsamente protetora. Da mesma forma em *La Cantatrice* temos uma ilhota: um lugar dobrado sobre si mesmo, um apartamento inglês muito confortável e bem fechado. Não obstante isso não impede o mundo exterior de penetrar e de semear a desordem como o fazem a *Empregada* e o *Bombeiro*. Enfim essa idéia de uma ilhota protetora é que se encontra em *La Soif et la Faim*; mas Jean, o herói, não pára antes de sair de sua ação para um alhures maravilhoso. Dessarte, nos damos conta de que os lugares da ação são freqüentemente em Ionesco as ilhotas-miragem, a proteção que elas oferecem nada mais é que ilusão, proteção assimilável a uma clausura à qual é difícil escapar, malgrado as numerosas aberturas que as ornaram. Em todas as peças de Ionesco há, com efeito, numerosas portas, numerosas janelas, que não conduzem, contudo, a parte alguma e que, freqüentemente, se abrem sobre a morte e a nadificação.

Assim, os lugares, as pequenas ilhas em que o Homem é destruído enquanto no início poderia se crer protegido, se opõem aos lugares que se assemelham ao Paraíso. Em *La Soif et la Faim*, Jean abandona a ilhota, seu velho apartamento, para ir procurar a luz que descobre no cume de uma alta montanha, Éden que desaparecia assim que era atingido. Com isso a "ilhota esperança" tanto quanto a "ilhota ilusão" são desesperantes porque conduzem ambas ao Nada.

Os lugares são delimitados o mais freqüentemente através das paredes. A parede representa então um grande papel na economia dramática de Ionesco. A parede é o guardião de um universo, guardião protetor, mas também repressivo. Ela se identifica quase sempre com o objeto a destruir e freqüentemente desmorona diante do espectador. É o caso extremo que aparece em *Le Roi se Meurt*. As paredes do Palácio se fissuram ao longo do drama. Elas estalam para finalmente se desmoronar e desaparecer. Com efeito essas fissuras e esses estalos visualizam a evolução da consciência de Bérenger acabando por se nadificar na aceitação inelutável da morte.

Da mesma forma, as paredes desmoronam em *Rhinoceros*. Mas atenção: elas desmoronam por causa de um apelo vindo do mundo exterior.

Elas estavam encarregadas de proteger Bérenger e, de fato, se entregam ao público e aos monstros. Esse afundamento coincide com o desastre moral de Bérenger.

A parede é, portanto, ilusoriamente protetora e essa ilusão permite à Madeline e a Jean se oporem violentamente em *La Soif et la Faim*. Desde que Jean vê uma parede, ele se vê invadido por um sentimento de desconforto que acabará por levá-lo para fora de si à procura do Paraíso Perdido. Para Madeline a parede nada mais é que um falso obstáculo; ela não pode esconder o horizonte; nada mais é que uma ilusão autorizando aos que o desejam, a recusar ver que o Éden está ao alcance de todos. A parede parece, assim, proteger a esperança do Homem; ela é o limite contra o qual vem se chocar o mundo exterior e, cego, serve antes de tudo para proteger a individualidade de nosso Ego. Eis porque, com seu desmoronamento, sobrevem o afundamento moral, a emersão no fluxo linear e autodestruidor dos acontecimentos.

Nós sublinhamos o fato de que se a ilhota é limitada e definida pelas suas paredes, ela também se abre ao exterior graças às janelas. E as janelas são numerosas no teatro de Ionesco. Em *LES CHAISES* é pelas janelas que os Velhos vêem chegar pouco a pouco a noite e a obscuridade, sinônimos da Morte e do fracasso do casal. Os Velhos atraindo-se pela janela se suicidarão: ela se torna, assim, instrumento de invasão, mas de uma invasão ironicamente humorística, tragicamente derrisória. Em *Rhinoceros* a janela continua interessante porque ela se abre sobre o público e o público se torna também psíquico. Bérenger resistirá e não irá abri-la. Ela servirá, contudo, para constatar a amplitude da rinocerite, os desastres engendrados por uma propaganda denunciada. Em *Déjà à Deux*, a

A primeira distinção que se impõe é entre língua e fala, e o ponto de partida é a teoria de Saussure, segundo a qual a língua, na sua abstração, é entendida como "instituição social" e "sistema de valores"; e a fala, na sua concreção de discurso (oral/escrito), é compreendida como ato individual de seleção e combinação dos elementos da língua, é o domínio da liberdade e da criação. A língua é o código comum; a fala, a maneira pessoal de usar esse código.⁵ Língua e fala são portanto duas faces concomitantes e indissociáveis da "linguagem humana", tal como, num plano menor, significante e significado são realidades simultâneas do "signo lingüístico". Desenvolvendo as idéias de Saussure, Hjelmslev percebe em todo tipo de discurso (lingüístico, científico, filosófico, literário, etc.) um plano da expressão e um plano do conteúdo, cada um com a sua forma lingüística e com a sua substância não-lingüística (física, lógica, psicológica, afetiva, etc.).⁶ As investigações de Hjelmslev abrem caminho para uma reformulação dos estudos da Retórica que, tal como a Poética, passa a ser examinada com os novos instrumentos da lingüística moderna.⁷

Para a compreensão da linguagem literária, há que se levar em conta, primeiramente, que o mundo real não existe diretamente para a linguagem, pois esta apenas representa o universo simbólico/ideológico de uma dada cultura, sendo que a chamada referencialidade lingüística não é feita diretamente a um objeto real, mas a um objeto virtual, imagem do real no interior do pensamento. E deve-se também levar em conta que a linguagem literária não passa, portanto, de uma "irrealidade" que se vale de outra "irrealidade" que é a linguagem comum. Daí o dizer de Platão, para quem o poeta vive em erro, uma vez que só faz simulacros com simulacros. Do que se disse, podem-se depreender três sistemas:

- a) um sistema notional ou dos conceitos, que constitui o universo simbólico ou ideológico percebido no interior de uma dada cultura;
- b) um sistema semântico ou lingüístico que, através de símbolos ou de signos, representa o primeiro;
- c) e um sistema literário ou imaginário que, edificado sobre o segundo, procura representar tanto o primeiro como o segundo.

5 Cf. SAUSSURE. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix, 1970. p. 92. Cf. também *Dictionnaire de linguistique*. Paris, Larousse, 1973. s. v. *parole*.

6 Cf. HJELMSLEV, L. *Prolegómenos a uma teoria del lenguaje*. Madrid, Gredos, 1971. p. 73-89. A edição dinamarquesa é de 1948.

7 Cf. JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1970. p. 119. E DUBOIS, J. et alii. *Rhétorique générale*. Paris, Larousse, 1970. p. 31.

Talvez fosse oportuno tocar aqui, de passagem, no problema do realismo em literatura, lembrando para isso as palavras de Roland Barthes: "a literatura verdadeira é aquela que se sabe mais irreal, na medida em que ela se sabe essencialmente linguagem, é aquela procura de um estado intermediário entre as coisas e as palavras, é aquela tensão de uma consciência que é ao mesmo tempo levada e limitada pelas palavras, que dispõe através delas de um poder ao mesmo tempo absoluto e improvável".

Da articulação de um sistema com outro obtém-se uma dupla noção de espaço. A primeira, que é a própria "distância exterior", liga o sistema notional ao sistema lingüístico, através da representação mimética, de que se ocuparam gregos e... todo mundo; a segunda é a que estabelece a tensão diégética⁸, ou seja, a "distância interior" entre o significante e o significado, aquele "espaço interior da linguagem", em que, para Gérard Genette, se forma a figura, base da linguagem literária.¹⁰ Essa acepção de Genette foi retomada e desenvolvida por Todorov, através das noções de discurso transparente e opaco. O discurso transparente é um discurso sem figuras, que deixa apenas transparecer o conteúdo da mensagem remetida pelo falante (emissor), ficando "invisível" para o ouvinte e para o leitor: é portanto o da linguagem comum. Nele só há uma referência, tanto para o ato da enunciação como para o enunciado: a mensagem do emissor é decodificada pelo receptor. Já no discurso opaco (o da linguagem literária) "as duas referências estão separadas", ficando a cargo do leitor completar a segunda. Pensando a linguagem em termos de uma teoria da comunicação, Todorov deixa ao leitor a complementação da imagem, a qual passa a flutuar entre o emissor e o receptor, quer dizer, entre o que se disse e o que foi decodificado. O discurso opaco é, assim, um discurso coberto de "desenhos", de "figuras", um discurso que, em vez da mensagem, tem o privilégio de se revelar ao leitor, pois "trata-se de uma linguagem que não reenvia a nenhuma realidade, que se satisfaz a si mesma". Para Todorov, "Todos os enunciados lingüísticos se situariam no espaço entre esses dois pólos, aproximando-se mais ou menos de um ou de outro".¹¹

8 BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. São Paulo, Perspectiva, 1970. p. 79.

9 Diégese (gr. diégesis) significa narrativa, compreendendo ao mesmo tempo o discurso e a história. Na linguagem cinematográfica, é o significado remoto do filme, valendo portanto como uma "metáfora". A palavra é tomada aqui na acepção de figura destinada a realçar não os "objetos", mas o próprio discurso. Cf. o que diz Gérard Genette em "Métonymie chez Proust, ou la naissance du récit", in *Poétique*: Paris, Seuil, n.º 2, 1970, p. 161: "metáforas diégéticas, no sentido de que seu veículo é tomado à diégese, isto é, ao universo espaço-temporal da narrativa".

10 GENETTE, Gérard. *La Rhétorique et l'espace du langage*. In *Tel quel*: Paris, n.º 19, 1964, p. 47.

11 TODOROV, Tzvetan. *Littérature et signification*. Paris, Larousse, 1967. p. 102-117.

Como se vê, é desse distanciamento entre a enunciação e o enunciado ou entre o significante e o significado que resulta a idéia de *ambigüidade*, de *conotação*, de *obra aberta* e de *desvio*, termos que têm ocupado bastante a atenção dos teóricos da lingüística e da literatura. Resumindo: na linguagem comum o significante e o significado são os mesmos, tanto na *língua* como na *fala*; na linguagem literária, o significante também é o mesmo (as modificações ocasionais não lhe afetam o caráter de referente, a não ser nos poemas bestialógicos, como nos do Dadaísmo, por exemplo), mas já o significado se modifica, segundo o grau de vivência e de cultura de quem o atualiza na *fala* literária e segundo as épocas que podem ser mais ou menos "realista". Cumpre ainda dizer que essa atualização é de certa maneira dupla: é feita pelo poeta e re-feita pelo leitor.

Ora, não trabalhando portanto com a "realidade", mas com a língua, que a reduz a signos, o escritor nada mais faz que recortar da *língua* a sua *fala*; é a partir dessa *fala* que ele retira (cria), a sua *linguagem* (literária), que é deste modo uma espécie de *desvio* daquela. Esse *desvio* — que explica o mecanismo do *estilo* — se dá por conseguinte a partir do que se convencionou denominar o "grau zero" da linguagem: o discurso coloquial, o discurso organizado com a finalidade prática da comunicação, apresentando-se despido de maiores e mais refinados artifícios retóricos. Esses artifícios, atuando em vários níveis da expressão (fônico, morfológico, sintático, semântico), ajudam a aumentar ou a diminuir, conforme o caso, a taxa de redundância comum a todo sistema lingüístico, cuja função é assegurar às mensagens uma certa imunidade contra os possíveis erros de transmissão.

Pode-se dizer, afinal, que a linguagem comum (a *fala*) só se transforma em linguagem literária renunciando ao seu sentido puramente lingüístico (de comunicação, expressão e apelo) e se refugiando no silêncio da obra, silêncio que se converte em expressão de si mesmo, que engendra suas próprias "normas", sua lógica, que inventa o seu código de valores estéticos e se instaura como centro de um sistema retórico, tanto mais eficaz quanto maior a possibilidade de sua descodificação (e recriação) por parte do leitor.

2. HISTÓRIA DA LITERATURA

A primeira condição que se impõe ao falar da história literária ou história da literatura é a de separá-la da noção de história político-social, pois não se pode condicionar uma obra literária, como na doutrina de Taine, apenas a fatores extraliterários. Além disso, o historiador da literatura não goza da liberdade do historiador ou do agente histórico que, segundo Lévi-Strauss, corta e recorta, "porque uma história verdadeiramente total poderia pô-los diante do caos", uma vez que "Uma história verdadeiramente total se neutralizaria a si mesma: seu produto seria igual a zero".¹² A história da literatura é também uma história para mas com um

objetivo específico: estudar, não as obras literárias, mas a evolução do *discurso literário*. É certo que a maior parte das histórias literárias conhecidas (veja-se, por exemplo, as do Brasil) têm procurado estudar a "evolução" das obras, como se a obra romântica devesse forçosamente evoluir para a parnasiana... Não é a obra que evolui, mas a *série* literária a que ela pertence (séries épica, lírica e dramática — na literatura; séries econômica, política, social, científica, filosófica, etc. — no contexto extraliterário). Não são também os gêneros que mudam numa história literária, o que muda, segundo os formalistas russos, são os *procedimentos* literários: uma época *procede* diferentemente da outra, seja por combatê-la ou completá-la, seja por repeti-la (ou tentar repeti-la). A história literária deve portanto tratar da *passagem* de uma época à outra (de um sistema a outro), formando uma cadeia diacrônica (o que não implica a linearidade), porquanto, para Tynianov, "A noção fundamental de história literária é a da substituição de sistemas",¹³ o que acarreta a mutabilidade do discurso literário. A passagem de um sistema a outro se dá através da evolução da *série literária*, o que implica a evolução do *discurso* (ou vice-versa); o estudo do discurso implica a participação dos estudos da Poética e da Retórica, o que, por sua vez, tem implicações nos estudos lingüísticos, pois, como vimos, para Jakobson, a Poética (e logo a Retórica) pode fazer parte da Lingüística Geral.

Assim, a história literária é uma ciência realmente diacrônica, mas será um erro pensar que os acontecimentos se dão numa cadeia linear de causas e efeitos ou numa sucessão seriada e horizontal. Não existe uma linha direta que ligue os mais novos representantes de um ramo literário a seus antepassados. "As coisas são muito mais complexas" — ensina Eikhensbaun. "Não é a linha direta que se prolonga, mas assiste-se antes a um movimento que se organiza a partir de certo ponto que se refuta... Toda sucessão literária é antes de tudo combate, é a destruição do todo já existente e a nova construção que se efetua a partir dos antigos elementos".¹⁴ Será oportuno lembrar que uma evolução pode ser apenas um modelo diacrônico e que, vista do passado, toda evolução se confunde com degradação.

Para uma visão analítica da funcionalidade interna dos sistemas, é possível recorrer-se à teoria dos conjuntos e pensar-se no encaixe de um sistema no outro, numa operação gradual e indutiva que leve a uma visão geral do fenômeno estudado. Partindo da evidência de que um poema é o menor sistema semântico do livro, tem-se a noção de um sistema do poema (S1). Examinando-se todos os sistemas do poema existentes no livro e vendo-se as relações de um poema com outro, obtém-se um modelo superior, de segundo grau, que será o sistema da obra (S2). Encontrando-se depois

12 LÉVI-STRAUSS, Claude. História e dialética. In O Método estruturalista. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967. p. 117.

13 Apud TODOROV, Tzvetan. Op. cit. na nota 1, p. 190.

os sistemas de cada obra de um autor e procurando as relações de uma obra com a outra, chega-se à noção de um modelo de terceiro grau, que será o **sistema do autor** (S3). Procedendo-se da mesma forma com os vários sistemas do autor, obtém-se o modelo de quarto grau, o **sistema da época** (S4), que não corresponde exatamente à noção de "escola literária" ou de "estilo de época", porquanto a supera em funcionalidade. Essa construção de sistemas pode prosseguir indutivamente por toda a literatura, passando desta às séries extraliterárias (à cultura), até atingir, por exemplo, a concepção de um **sistema ocidental**, em oposição a um **sistema oriental de Cultura**. A ligação entre os diferentes sistemas se dá sempre através da linguagem, pois é ela o único elemento concreto comum a todos os sistemas. Examinando-se na linguagem a forma dos planos de expressão e de conteúdo, na linha de Hjelmslev, é possível pensar-se na construção de uma nova história literária que, como já se disse, elimine a idéia de evolução horizontal e contínua. O que se quer é o conhecimento de como o material de uma obra, de como os conjuntos de obras de um autor e o conjunto de autores de uma época se relacionam, se inter-relacionam entre si e com os outros sistemas extraliterários (o sociológico, o histórico, o econômico, o lingüístico, o etnológico, etc.), enfim, de como estão em relação com a vida da época e de como se construíram no período examinado.¹⁵

Observe-se ainda que a palavra **sistema** está aqui empregada no sentido de **estrutura**, correspondendo esta à noção matemática de **invariante**: abstração que se obtém notando o que permanece intacto depois das mudanças que se efetuam através de uma ou das várias **variantes** dentro do sistema, lembrando-se que as transformações sofridas por um dos elementos (variantes) do sistema acarretam transformações em todos os outros e, conseqüentemente, no sistema inteiro.¹⁶ É a "comparação das variantes, condição prévia da análise, se faz simplesmente escrutando o texto em seus diferentes níveis lingüísticos, um após o outro", conforme assinala Riffaterre. Daí porque as mudanças que se verificam num discurso literário não são nunca isoladas: elas afetam um sistema inteiro, ou apenas o do escritor ou o de toda a sua época. Muitas vezes, porém, essas modificações já aparecem no sistema anterior e vão aparecer no(s) seguinte(s), formando verdadeiras **correntes** de idéias e estilos, constituindo assim uma **série**

14 EIKENBAUM, B. A Teoria do método formal. In *Teoria da literatura*. Op. cit. p. 33.

15 TELES, Gilberto Mendonça. Introdução a uma poética do modernismo. In *Littera*: Rio de Janeiro, Griffo, n.º 5, 1972, p. 11-13.

16 Cf. RIFFATERRE, Michael. *Essais de stylistique structurale*. Paris, Flammarion, 1971. p. 309. Já existe a tradução brasileira: *Estilística estrutural*. São Paulo, Cultrix, 1973.

literária especial que, por condições estéticas e contextuais perfeitamente explicáveis, integram o sistema literário, retardando ou acelerando a sua reação evolutiva. É o que se dá, por exemplo, com a corrente camoniana ao longo da história da poesia brasileira.

3. LITERATURA COMPARADA

Como até o fim do século XVIII toda a literatura era conhecida como uma espécie de unidade universalizada (idéia que não está longe das especulações estruturalistas da atualidade), não podia haver preocupação com os estudos de literatura comparada, inclusive porque nem o termo **literatura** havia adquirido ainda o sentido com que é hoje "cientificamente" empregado. A idéia das literaturas nacionais, intensificada com o Romantismo, foi a causa do aparecimento do comparativismo literário, que coincidiu aliás com o esplendor das investigações histórico-comparativas dos filólogos, e foi uma das principais causas do enfraquecimento e da paralisação dos estudos retóricos, essencialmente sincrônicos. No Realismo, qualquer tipo de criação literária era visto numa relação de causa e efeito, em que entravam fatores "determinantes", como o meio, o momento histórico e até a raça, como na conhecida teoria de Taine. Nesse clima não poderia haver lugar para os estudos de literatura comparada, mas mesmo assim se pôde falar em gerações e em gêneros literários. Só no início deste século, quando começou a solidificar-se o conceito de história como ciência, foi que a literatura comparada passou a ter os seus teóricos mais importantes, passando-se a ver as influências e as fontes não mais como fenômenos isolados, mas como integrados nas correntes culturais da Europa. As obras de Joseph Texte, de Paul Hazard, de Paul Van Tieghem, de Marius François Guyard e, mais recentemente, a de Claude Pichois e André-M. Rousseau, além da de Tasso da Silveira, no Brasil, constituem os melhores e mais populares manuais de divulgação da metodologia comparatista, cujos princípios gerais, com vista especial a este trabalho, podem ser assim esquematizados:

- a) **Método**: histórico-comparativo, procurando-se ver como e até que ponto a obra de um escritor (emissor) influenciou a de outro ou a de toda uma época (receptor), e através de que meio (transmissor).
- b) **Objeto**: imitação e influência de um escritor ou de uma época sobre um ou vários escritores ou sobre toda uma época ou literatura. Longe de diminuir a originalidade, as fontes e influências ajudam a defini-la. "O estilo de um escritor qualquer se compõe de três elementos: contribuição pessoal, tradição nacional e influências estrangeiras", segundo a observação de P. Van Tieghem.

- c) **Objetivo:** estudar as relações e o teor de intensidade das influências de uma obra na outra, apontando nesta os elementos (daquela) que interferem no seu valor e na sua autenticidade.¹⁷

Como se percebe, os estudos de literatura comparada necessitam das conclusões da história das literaturas, tal como "os historiadores da literatura vão pisando os calcanhares dos historiadores da civilização".¹⁵ O método histórico, tanto no sentido tradicional como no da interpretação sistemática das séries literárias, é sempre mobilizado pelo comparatista, empenhado em conhecer as relações de uma literatura para com outra(s), pois, como assinaia um teórico da década de 50, "Todos sentem muito bem que as trocas culturais são uma das frágeis esperanças da humanidade", sendo que o comparatismo "demonstra que nenhuma literatura jamais pôde isolar-se sem definir e que as mais belas vitórias nacionais sempre se têm baseado em contribuições estrangeiras".¹⁹

Um dos grandes problemas para o comparatista tem sido o do conhecimento dos idiomas das obras comparadas, e é precisamente na aproximação e análise de traços estilísticos parecidos que se tem verificado maior êxito nos domínios da literatura comparada. Daí a observação de Pichois, para quem "Não haverá comparatista que não seja também lingüista".²⁰ No caso deste trabalho, o problema da língua tem que ser focalizado por outro ângulo, uma vez que a língua portuguesa vai funcionar como um sistema comum a emissor e receptor, não havendo assim problemas de tradução, mas apenas de transplantação e adaptação de temas e formas, motivando problemas principalmente estilísticos.

4. O PROCESSO POÉTICO E RETÓRICO DA POESIA BRASILEIRA

A concepção de uma história literária, construída através das relações de sistemas, permite a utilização dos novos conceitos de Poética e Retórica na formulação de um modelo teórico a ser aplicado ao estudo da poesia brasileira. Assim, partindo-se de que a Poética tem por objetivo definir os caracteres essenciais da criação literária (poesia e prosa), e de que a

17 Esquema baseado na doutrina dos seguintes autores: TIEGHEN, P. Van. *La Littérature comparée*. Paris, Librairie Armand Colin, 1951; PICHOSIS, Claude e ROUSSEAU, André-M. *La Littérature comparada*. Op. cit. na nota 4 deste capítulo; GUYARD, Marius François. *A Literatura comparada*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1956; SILVEIRA, Tasso da. *Littérature comparada*. Rio de Janeiro, Edições GRD, 1961.

18 PICHOSIS, Claude. Op. cit. p. 128.

19 GUYARD, Marius François. Op. cit. p. 131.

20 PICHOSIS, Claude. Op. cit. p. 203.

Retórica é uma arte (ou uma ciência) da expressão, oral ou escrita, destinada a persuadir ou influenciar o ouvinte ou o leitor, chega-se à conclusão de que, na história verdadeiramente importante destas duas disciplinas, a Poética tratou sempre da teoria do discurso literário; e a Retórica, da prática e da eficácia desse discurso. Uma é complemento da outra, já que nenhum discurso literário pode ser apenas poético ou apenas retórico. Além do mais, como ensinam os modernos estudiosos, um texto só é poético se sua retórica for eficaz.²¹ Tal como o significado se relaciona com o significante através de uma relação de forma e substância, a Poética se relaciona com a Retórica por meio de uma combinação análoga, que só pode ser totalmente apreendida através dos elementos retóricos, numa operação que se realiza ao mesmo tempo no plano da fala e no plano da língua, como ocorre também na compreensão do signo lingüístico, uma vez que o significado só pode ser atingido através do significante.

Essa noção concomitante de Poética e Retórica — ou de uma POÉTICA GERAL — se identifica com os objetivos da Teoria da Literatura ou, como quer um estudioso português, com uma ciência geral da literatura²², abrangendo os três níveis possíveis da formulação teórica: o do poeta, o de sua época e o geral. Pode-se portanto conceber as noções de:

- Poética menor (Pm) e Retórica menor (Rm):** a concepção individual do fenômeno poético e sua realização verbal (estilística);
- Poética Maior (PM) e Retórica Maior (RM):** as idéias gerais sobre poesia predominantes numa época e o sistema expressivo mais ou menos generalizado, no sentido de um estilo de época";
- POÉTICA GERAL (PG):** ciência geral da literatura, englobando as concepções teóricas da Poética e as possibilidades expressivas da Retórica.

- d) Daí a fórmula teórica:

$$PG = \frac{PM/Pm}{RM/Rm}$$

, cujas relações

serão explicadas adiante.

As noções de Poética Maior e Retórica Maior se caracterizam pela ambigüidade, pois sustentam as concepções particulares e são, por sua vez, sustentadas ou renovadas pelo valor literário das concepções particulares. Diga-se de passagem que o estudo comparativo da Poética e da Retórica, de Aristóteles, conduz à suposição de que o primeiro teórico da literatura no mundo ocidental teria imaginado uma Poética Geral entrelaçando as suas duas obras²³ — uma espécie de signo decorrente da relação de um significado (a Poética) com um significante (a Retórica).

21 DUBOIS, J. et alii. Op. cit. na nota 7 deste capítulo, p. 27.

22 Cf. AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. Coimbra, Livraria Almedina, 1969. p. 55.

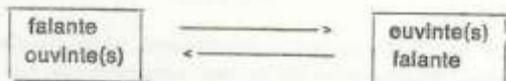
23 Cf. COUTINHO, Afrânio. *Crítica e poética*. Rio de Janeiro, Acadêmica, 1968. p. 28.

O monólogo não é a comunicação oral mais normal e mais comum entre os seres humanos. A falta, quase total, de **retroalimentação** (feedback), reduzida a simples olhares de aprovação e, às vezes, a gestos de apoio e aplausos, é um problema em potência para a maioria das pessoas. Por isso mesmo é estudado e treinado com afinco nas escolas que formam pregadores e líderes, nos cursos de direito, etc.

O **monólogo** convém ser praticado metodicamente nas escolas, pois, as ocasiões de falar em público, ainda são freqüentes. Convém, além disso, conscientizar aqueles aos quais um **monólogo** é dirigido, alertando-os sobre a obrigação moral que têm de fornecer ao falante o máximo de **retroalimentação** na forma de olhares aprovadores, aplausos, etc.

A educação tradicional soube valorizar o **monólogo** e ao mesmo tempo entender os problemas relacionados com a sua prática, instituindo cursos de declamação, elocução e retórica.

O **diálogo** tem o seu mecanismo. Exige a presença de duas ou mais pessoas. É praticado por todos os componentes normais de uma comunidade lingüística e independe do grau de instrução, desembaraço e grau de cultura das pessoas. É uma comunicação **bidirecional** ou **multidirecional** e pode ser representado pelo gráfico que segue:

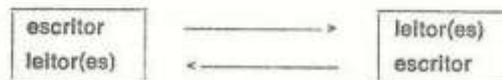


Pelo fato de o **diálogo** ser o tipo de comunicação oral mais normal e mais comum, em geral, não causa problemas a ninguém. No seu desenrolar a linguagem pode apresentar uma péssima organização, referências vagas, dúvidas, ambigüidades, tropeços que, só em parte, impedem a comunicação. Nele, as irrelevâncias, as incoerências, as digressões são freqüentes. A cada instante, o falante pode observar as reações do ouvinte ou dos ouvintes. Estas impõem pausas naturais, explicações suplementares, emendas na construção dos períodos, perguntas esclarecedoras, etc. O falante pode graduar a informação dada ao ouvinte ou ouvintes pelo fato de contar com a **retroalimentação** que permite a correção oportuna, e quase instantânea, de algo dito de forma a impedir a comunicação. Podem surgir problemas na prática do **diálogo**: problemas físicos, problemas psicológicos e outros. Um problema físico poderia ser o excesso de rouquidão de um dos participantes do diálogo, a afasia, a poluição sonora, etc. Há casos em que um dos participantes do **diálogo** exerce sobre o outro, ou os outros, seja pela posição, seja pelo aspecto, seja instrução ou cultura, uma influência que tolhe o seu desenrolar normal. Louvável é a iniciativa de diretores de colégios e de professores que fornecem aos alunos a oportunidade de manter diálogos com autoridades civis, milita-

ros, culturais e religiosas, pois, tais contatos eliminam um dos últimos obstáculos à prática do diálogo. Preparar o aluno para todas as modalidades de **diálogo** é tarefa necessária e altamente educativa que deriva da própria função do professor de Português e de línguas modernas.

A **comunicação por escrito** pode ser **bidirecional** e **unidirecional**. A primeira constitui "grosso modo" a correspondência entre amigos e conhecidos. O **leitor** ou o **receptor** da mensagem é definido e escolhido pelo **escritor** ou o **emissor** da mensagem escrita. A **comunicação por escrito bidirecional** é imposta pela distância que medeia entre pessoas desejosas de estabelecer o diálogo. Famosa tornou-se a **comunicação por escrito bidirecional** entre Mário de Sá Carneiro e Fernando Pessoa;² entre Mário de Andrade e Manuel Bandeira; entre Mário de Andrade e Paulo Duarte.

A **comunicação por escrito bidirecional** pode ser esclarecida pelo gráfico seguinte:



A **comunicação por escrito unidirecional** é extremamente comum. O aparecimento de cartazes, panfletos, programas impressos, manifestos, editais, anúncios, a pedidos, artigos em revistas e jornais, livros, etc., a exemplificam. O seu **leitor** ou **receptor** da mensagem em potência é constituído por todas as pessoas convenientemente alfabetizadas. Representamo-lo com o seguinte gráfico:



O **diálogo** conta com a presença estimulante dos **interlocutores** e envolve a personalidade total dos participantes. Quando escrevemos a situação é diferente. O **emissor** da mensagem e o seu **receptor** não se encontram face a face. O **escritor** tem a possibilidade de apresentar um trabalho mais meditado e melhor elaborado. Permite-se-lhe a pesquisa referente ao assunto versado, a correção de conceitos e, se necessário, uma ex-

² As cartas de Mário de Sá Carneiro foram editadas em dois volumes pela "Edições Ática", Lisboa. Lamenta-se a perda das cartas de Fernando Pessoa.

posição mais adequada. A elaboração cuidadosa torna o trabalho escrito mais curto, pois, as repetições desnecessárias desaparecem. O escritor escolhe o seu vocabulário com lentidão. Escreve e reescreve os períodos à vontade. Vê cada frase como um todo sem descuidar as suas partes. Enfim, o escritor conta com mil recursos que podem aumentar o efeito da mensagem escrita. "Erros contextuais", admissíveis, de um modo geral no diálogo, não são admissíveis na comunicação por escrito, pois, a sua frequência, inevitavelmente impediria a comunicação. O diálogo é imediato e recíproco. O escritor enfrenta uma situação não-imediata e não-recíproca. O escritor não conta com a retroalimentação do receptor e deve, em espírito, desempenhar o papel de emissor (escritor) e receptor (leitor) da mensagem. O desempenhar concomitante destes papéis não é fácil. Mark Lester admite que a incapacidade encontrada por certos escritores de projetar-se no papel do leitor é a causa principal da diferença entre os níveis da atuação verbal e escrita.

I believe that the writer's inability to project himself into the role of a reader is the single most important cause for the difference in levels of verbal and written performance.³

A competência em escrever não é uma conseqüência automática da competência no falar. Pessoas há de expressão oral admirável e fácil e que não conseguem expor, por escrito, as idéias brilhantes que expõem. Verificamos também o oposto: ótimos escritores podem ser péssimos expositores orais. Nancy Arapoff afirma que falantes nativos muitas vezes escrevem mal. Apesar do fato de emitirem frases gramaticalmente certas, sentem-se incapazes de escrevê-las, muito menos combiná-las numa unidade coerente.

Interesting enough even native speakers often perform poorly writing. Although they can speak grammatically correct sentences, they often cannot write them, much less combine several of them into a coherent unit.⁴

Para Nancy Arapoff a competência na língua falada tem pouco a ver com a competência na língua escrita: o falante nativo não é necessariamente um "escritor nativo".

3 Lester, Mark. *The Value of Transformational Grammar in Teaching, Composition in Readings in Applied Transformational Grammar*, New York, Holt, Rinehart Winston, INC., 1970, p. 208, ed. Mark Lester.

4 Arapoff, Nancy. *Discover and Transform: A Method of Teaching Writing to Foreign Students*. TESOL Quarterly — Volume 3 — December, 1969, number 4, p. 298.

It seems that competence in the spoken language has little to do with competence in the written one: everyone who is a native speaker is not necessarily a "native writer" at the same time.⁵

II — Passamos a justificar alguns termos do presente trabalho. Os dicionários registram o termo *redação* como sinônimo de *composição*. *Redigir* denota uma atividade que visa a disposição de palavras em frases gramaticalmente aceitáveis. *Compor*, por sua vez, denota uma atividade mais completa do que *redigir*. A *composição* é um objeto que resulta da disposição apropriada de frases. Relegamos o termo *redação* e optamos pelo termo *composição* pelo fato de este sugerir a idéia de *criação*. Paul Roberts considera a *composição* como o resultado da organização de frases em parágrafos, temas, artigos, etc.

If I take composition to mean the putting together of sentences so as to form paragraphs, themes, articles, and so on, ...⁶ William R. Slager define a *composição* como ... — writing beyond sentence.⁷

Na opinião de Nancy Arapoff ensinar a escrever não significa que os alunos consigam escrever frases gramaticalmente certas. Ensinar a escrever significa, antes de tudo, ensinar a *compor*. A atividade de *compor* consiste em reunir frases gramaticais numa unidade coerente, num discurso escrito.

Thus, teaching writing does not consist primarily of getting students to use grammatically correct sentences, ... Rather, teaching writing consists primarily of getting students to compose; of getting them to put gramatical sentences together in such a way that they form a coherent unit — a written discourse.⁸

Kitzhaver considera a *composição*, não como uma habilidade prática, um saco de truques, mas um meio importante de ordenar a experiência, descobrir idéias, expô-las de modo preciso, e enunciá-las com efeito. A *composição* vem inelutavelmente relacionada com o próprio pensamento. O estudo da *composição* é um estudo liberal, central em qualquer esquema educacional.

5 Idem. *Ibidem*.

6 Roberts, Paul. *Linguistics and the Teaching of Composition*, *The English Journal* — Volume LII — May 1963 — Number 5, p. 331.

7 Slager, R. William. *Controlling Composition: Some Practical Classroom Techniques*, *NAFSA Studies and Papers, English Language Series*, N.º 12, ed. R. B. Kaplan, p. 77.

8 Arapoff, Nancy. *op. cit.*, pp. 299 e 300.

... is not just a practical skill, not a mere bag of tricks, but instead an important way to order experience, to discover ideas and render them more precise, and to give them effective utterance. It is intimately related to thought itself. Considered in this light, composition is a liberal study, lying at the heart of any rounded scheme of education.⁹

III — Na correção das composições a atenção do professor volta-se para o erro ortográfico, a pobreza do vocabulário, os erros gramaticais e o estilo.

O erro ortográfico é o erro mais palpável. Joaquim Mattoso Câmara Jr.¹⁰ divide os erros ortográficos em dois grupos:

(1) erros que revelam o desconhecimento do valor das letras e que são verificados, com freqüência, na escrita de pessoas falhas de leitura ou semi-alfabetizadas. Como exemplos citamos 'anallzar', **pesquizar**, **quiz**, **quzleram**, **puzeram**, com z em vez de s.

(2) erros na grafia de palavras fixada já antes de 1931, constatadas na escrita de pessoas idosas de pouca leitura. São os erros de ortografia do Comendador Apolônio, do programa de televisão "Chico City" que insiste com o "Soisa" em iniciar a palavra 'farmácia' com as letras ph. Erros deste grupo não mais se verificam nas composições de nossos alunos.

Preferimos dividir o erro ortográfico em:

(1) erro que tem como origem a ignorância total de uma regra da convenção ortográfica em vigor. A última reforma ortográfica aboliu o trema nos hiatos átonos; o acento circunflexo diferencial na letra **e** e na letra **o** da sílaba tônica das palavras homógrafas de outras em que são abertas a letra **e** e a letra **o**, exceção feita da forma **pôde**, que se acentua por oposição a **pode**; o acento circunflexo e o grave com que se assinala a sílaba subtônica dos vocábulos derivados em que figura o sufixo **mente** ou sufixos iniciados por **z**.

Pesquisas feitas em redações de alunos do curso básico do Instituto de Letras da Universidade de Brasília mostram que a lei, citada acima, não foi igualmente interpretada por todos. Para alguns, a reforma aboliu, por completo, o acento circunflexo e o trema. Eis porque **circunstância**,¹¹ **âmbito**, **tendências** apareceram sem acento circunflexo e **lingüística**, **fre-**

9 Kitzhaber, Albert R. New Perspectives on Teaching Composition. College English — Volume 23 — March 1962, Número 6, p. 441.

10 Mattoso Câmara Jr., Joaquim. Manual de Expressão Oral e Escrita. 2.^a edição revista, Rio, J. OZON + EDITOR, pp. 98 e 99.

11 Devo os exemplos ao professor Pedro Bonilha Reguelra, um dos professores do curso.

qüente, **conseqüentemente**, sem trema. Para outros a reforma aboliu **todos** os acentos diferenciais, incluindo os acentos diferenciais de intensidade e os acentos diferenciais "morfológicos". Eis porque **pára** (verbo parar), **pôr** (verbo), etc., e **têm** (3.^a p. do plural) e **vêm** (idem), etc. apareceram sem acento. Estamos diante de erros ortográficos que se originam da ignorância de uma convenção ortográfica.

(2) erro que se origina da pressa no redigir, de uma distração momentânea, da informalidade, etc. Palavras como **freqüente**, **conseqüentemente**, e **lingüística** podem, eventualmente, aparecer sem trema na redação de uma autoridade em questões ortográficas.

O primeiro tipo de erro deve alarmar o professor. Normal em cursos menos adiantados, a sua ocorrência torna-se inexplicável em cursos mais adiantados ou superiores e deve ser tratado com rigor. O segundo tipo de erro, se comprovado, pode merecer a complacência do professor e merece menos rigor.

Sabemos que a língua escrita nem sempre é uma representação fiel da língua falada. Tal fato pode dar uma justificativa lingüística a inúmeros erros ortográficos de alunos de cursos menos adiantados e, às vezes de cursos superiores.

O primeiro exercício ortográfico é, sem dúvida, o exercício da cópia e da transcrição. Pela leitura formamos em nós a imagem ou a memória ortográfica. Pela cópia os detalhes ortográficos se fixam. Os músculos imprimem, com o tempo, certos movimentos automáticos à mão que tende, quando necessário, repetir os gestos e os movimentos ortográficos feitos repetidas vezes anteriormente. Lendo, **vemos** a ortografia da palavra. Copiando, **sentimo-la**. O **ver** e o **sentir** podem tornar-se auxiliares preciosos da memória ortográfica. Esta verdade é claramente expressa por F. G. French:

"The 'look' and the 'feel' of the word are used to help the memory".¹²

A atenção do professor também se volta ao vocabulário empregado pelo aluno que, com raras exceções, é pobre. É de grande utilidade a afirmação de Gorrell e Laird:

Every successful writer needs an adequate vocabulary; we write with words.¹³

Os dois autores admitem a existência de quatro tipos de vocabulário:

(1) o **vocabulário da fala** — speaking vocabulary. É o vocabulário que o falante emprega com a máxima facilidade e fluência na prática do

12 French, F. G. The Teaching of English Abroad, Part I, em English Studies Series 8, ed. H. G. Widdowson, Oxford University Press, 1971, p. 234.

13 Gorrell, Robert M. e Charlton Laird. Modern English Handbook, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J. 1967, p. 367.

diálogo. Nas pessoas menos cultivadas atinge algumas centenas de palavras. As pessoas mais cultas já dispõem de milhares.

(2) o **vocabulário de escrita** — writing vocabulary. Este inclui o vocabulário da fala e um vocabulário disponível que varia de escritor para escritor. Bally já afirmava com acerto:

La lengua literaria tiene su vocabulário¹⁴. Na mesma opinião de Bally, o 'gracioso' e o 'ironico' no discurso falado, devem a sua origem à presença, no mesmo, de vocábulos característicos da língua literária.

"... quando esta (língua usual) adapta algum giro de la língua literaria, es para acentuar el contraste que las separa y para producir con eso un efecto gracioso e ironico...¹⁵

(3) o **vocabulário de leitura** — reading vocabulary — é constituído de um vocabulário que não pode ser incluído, nem no vocabulário da fala, nem no da escrita. É um vocabulário reconhecível com o andar da leitura. O vocabulário de leitura é, em geral, o mais numeroso.

(4) o **vocabulário reconhecível** — acquaintance vocabulary — que inclui os anteriores e abrange ainda um vocabulário cujo significado pode ser adivinhado pelo leitor através da análise do contexto.

A tarefa do professor consiste em conseguir que o aluno integre, através de um esforço consciente, itens do vocabulário de leitura e do **vocabulário reconhecível no vocabulário da fala e de escrita**.

J. Peytard e É. Genouvrier¹⁶ estabelecem uma diferença entre 'lexique' e 'vocabulaire', **léxico** e **vocabulário**. Dividem o léxico em **léxico individual** e **léxico geral**. Por **léxico individual** entendem.

tous les mots qui, Y un moment donné, sont à la disposition du locuteur. Ce sont les mots qu'il peut, à l'occasion, et employer et comprendre; ils constituent son lexique individuel.¹⁷

Grande quantidade de palavras vêem-se excluídas do léxico individual pelo fato de jamais terem sido encontradas pelo falante. O grupo social ao qual o falante pertence dispõe de uma reserva considerável de palavras, cujo inventário é tentado por dicionaristas. Um inventário deste gê-

14 Bally, Charles. El Lenguaje y la Vida, Buenos Aires, Editora Losada, S.A., 1962, p. 41.

15 Idem, *Ibidem*.

16 Peytard, J. e É. Genouvrier. Linguistique et enseignement du français, Paris, Larousse, 1970, p. 181.

17 Idem, *Ibidem*.

nero, o mais completo possível, constitui o **léxico geral** do qual o **léxico individual** representa uma parte limitada.

J. Peytard e É. Genouvrier definem o vocabulário como

... l'ensemble (V) des mots effectivement employés par le locuteur dans tel acte de parole précis. Le vocabulaire est l'actualisation d'un certain nombre de mots, appartenant au lexique individuel du locuteur.¹⁸

Como podemos ver, o vocabulário sempre reflete o léxico individual. As opiniões de Peytard e Genouvrier, concernentes ao léxico e vocabulário, refletem as idéias de Chomsky referentes à competência e à atuação e a dicotomia Saussureana de 'langue' e 'parole'.

Os dois lingüistas franceses admitem a possibilidade de inventariar o vocabulário empregado por um aluno numa composição oral ou escrita:

Ainsi, l'on peut dénombrer et inventorier les mots différents qu'un élève a employés dans un exercice de rédaction ou d'élocution, ce qui fournit une certaine image de la richesse du vocabulaire, à ce moment-là de l'élève, mais ce ne peut donner qu'un aperçu fragmentaire de son lexique¹⁹

Vemos que o ensino não chega a ter uma visão total do léxico do aluno. O vocabulário é sempre uma conseqüência direta da riqueza do léxico individual. São as relações com os níveis sócio-culturais encontrados pelo aluno que causam o desenvolvimento do seu léxico e do seu vocabulário. É na família que a aprendizagem da língua inicia e se efetua. A família é fundamental no que se refere à aquisição do léxico e à interiorização da gramática. O trabalho do professor de línguas e da escola em geral terá que ser baseado sobre o trabalho inconsciente dos pais e a 'competência' lingüística do aluno já existente.

Para os transformacionistas, cada pessoa possui um vocabulário "ativo" e um outro "passivo". O primeiro é constituído pela soma das palavras que o falante usa quando fala. O segundo é constituído por aquelas que o falante reconhece e compreende quando usadas por outros falantes.

Podemos transportar as idéias dos transformacionistas para o campo do ensino da composição. O vocabulário 'ativo' é aquele que o aluno comumente emprega nas composições próprias. O vocabulário 'passivo' é aquele que o aluno reconhece e compreende quando lê algo escrito por outros. É claro que não há uma equivalência entre o vocabulário **ativo** e **passivo**. Este é, sem dúvida, superior em número. Cabe ao professor a ta-

18 Idem. *Ibidem*.

19 Idem. *Ibidem*.

refa de indicar ao aluno as técnicas e os métodos que o possam auxiliar a integrar itens vocabulares passivos no vocabulário ativo. Para o aumento do Vocabulário utilizável em composições, Gorrell e Laird²⁰ apontam quatro técnicas de grande utilidade:

- (1) aprender um vocabulário utilizável;
- (2) ao aprender a palavra, aprender o suficiente a respeito da mesma a fim de que possa ser integrada no vocabulário ativo;
- (3) estudar as palavras em grupos, em paradigmas, palavras cognatas.
- (4) após o estudo, partir para o uso. A falta de uso gera o esquecimento. É tarefa do aluno e do professor descobrir o meio mais adequado de atualizar o léxico adquirido.

Cumpra acentuar que o manejo de um bom dicionário é um fator de máxima importância para o aumento do vocabulário do aluno. Na opinião abalizada de Markwardt²¹ é tarefa importante do professor dar aos alunos o verdadeiro conceito de dicionário, a sua origem e o seu uso adequado.

O erro gramatical, de difícil correção, pode ocorrer.

- (1) na forma de uma variabilidade que contraria a norma vigente;²²
- (2) da escolha de um registro inconveniente;
- (3) da escolha eventual de itens pertencentes a outro registro;
- (4) da mistura indiscriminada de itens pertencentes a vários registros.

O estilo do aluno constitui o maior problema para o professor por ser a parte menos tangível de uma composição. O estilo é uma consequência natural da **organização** e da **fluência** que o aluno consegue imprimir à sua composição. Não se corrige o estilo. O estilo deve ser um objeto de conselhos e, de modo especial, de estímulos constantes.

IV — Existe uma relação íntima entre o estudo da Gramática e a prática da Composição? A opinião dos lingüistas diverge a este respeito. Há os que admitem uma pequena relação entre uma e outra. Paul Roberts, por exemplo, afirma que não devemos esperar que o estudo da gramática, por melhor que seja, tenha como efeito uma melhora sensível na arte de compor. Admite uma melhora reduzida, difícil de ser demonstrada. Para os alunos falhos de motivação, será inexistente.

It is not to be expected that study of grammar, no matter how good a grammar it is or how carefully it is taught, will effect any enormous improvement in writing. Probably the improvement will be small and hard to demonstrate and for the large number of students who lack the motivation or the capacity to learn to write, it will be nonexistent.²³

20 Op. cit. p. 369.

21 Markwardt, Albert H. Dictionaries and the English Language, The English Journal, Volume LII, May 1963, Number 5, p. 336.

22 Mattoso Câmara Jr., Joaquim, Dicionário de Filosofia e Gramática, 3.^a edição revista e aumentada, Rio J. OZON + EDITOR, p. 257.

Paul Roberts espera, entretanto, que os alunos derivem do estudo da gramática uma noção consciente de frases bem elaboradas, que adquiram uma idéia dos recursos morfosintáticos da língua e se dêem conta da não-gramaticalidade intencional de certos autores.

It is reasonable to hope that they will derive from the instruction a conscious notion of what constitutes a well-formed sentence and of the syntactic and morphological resources of their language. They can be shown also that ungrammaticality can be intentional and is indeed an important resource of effective writers, as in the now famous "a grief ago" of Dylan Thomas, or Pope's slightly nonparallel "sometimes Counsel take and sometimes Tea".²⁴

Para Paul Roberts a gramática constitui o centro das Humanidades, ilustra o espírito e ensina o seu próprio uso.

For grammar is the heart of the Humanities, and like other humane studies its ultimate justification is that it informs the mind and teaches its own uses.²⁵

Lingüistas há que não admitem ligação entre o estudo da gramática e o ensino da composição. Entre estes destacamos Robert B. Lees e Mark Lester. Lees não vê claro como o estudo e o ensino da gramática inglesa possam auxiliar as crianças a escrever melhor ou a apreciar a literatura.

... It is not at all clear to me that the study of teaching of English grammar is very helpful in training children to write better or to appreciate literature.²⁶

Lees só admite um meio para melhorar a composição: a leitura e a composição intensiva, supervisionadas.

I would guess rather that there is only one way to provide that training — namely, with massive supervised reading and writing.²⁷

23 Op. cit. p. 335.

24 Idem. Ibidem.

25 Idem. Ibidem.

26 Lees, Robert B. The Promise of Transformational Grammar, The English Journal, Volume LII, May 1963, Number 5, p. 345.

27 Idem. Ibidem.

Mark Lester não aceita as opiniões dos gramáticos do século dezoito, dos gramáticos históricos do século dezanove e dos estruturalistas do século vinte que achavam que o estudo consciente da gramática tinha um efeito benéfico sobre a prática da composição. Rejeita a relação entre o estudo proposital da gramática e a habilidade em escrever. Se tal relação existisse, os lingüistas deveriam ser os melhores escritores.

There simply appears to be no correlation between a writer's conscious study of grammar and his ability to write. The claim is obviously false, for, if it were true, then all linguists would be great writers.²⁸

É difícil rejeitar toda a utilidade do estudo da gramática no ensino e estudo da composição. A pontuação correta e a acentuação gráfica envolvem, respectivamente, o conhecimento de regras sintáticas e o conhecimento da estrutura vocabular.

V — Qual a finalidade do ensino da composição? Na opinião de Paul Roberts os cursos de composição visam ensinar ao aluno a escrever melhor. A boa composição ou, pelo menos, a composição respeitável, é de interesse do próprio aluno, da escola e da sociedade.

Composition is essentially, it seems to me, a course intended to teach students to write better. It doesn't really matter whether they write good five hundred-word themes, since there is virtually no market for this literary type anyway. But it does matter to the students and to school and society — that they write well, or at least respectably — ...²⁹

Um curso de composição visa fornecer ao aluno do curso superior um instrumento de uso constante. Nancy Arapoff vê no conhecimento do mecanismo da composição um dos seus conhecimentos mais importantes. Três tipos de composição são continuamente exigidos dos alunos de cursos superiores:

- (1) resumir conferências e leituras;
- (2) elaborar ensaios e responder perguntas baseadas sobre leituras e resumos;
- (3) compor trabalhos e apresentar relatórios.

... writing is one of the most important things to know how to do in college. At one time or other, all students at American universities have to do three kinds of quite sophisticated

28 Op. cit. p. 204.

29 Op. cit. p. 331.

writing. They have to summarize, to take on lectures or readings to be used later for research or review. They have to write essays — to answer exam questions requiring that they explain something they have read and perhaps summarized, and they have to write term papers — to report on research requiring that they not only summarize and explain, but perhaps argue as well.³⁰

A habilidade em compor, é provavelmente uma das habilidades mais importantes e úteis aos estudantes de cursos superiores. O reconhecimento deste fato motivou a introdução, nos cursos universitários, de cursos de composição, altamente planejados.

Saber compor significa ter à mão um instrumento que possibilite a comunicação com o receptor ausente. É no papel que os nossos pensamentos, as nossas idéias, nossas opiniões, nossas teorias se perpetuam. Os Romanos já diziam:

Verba volant
Scripta manent

O papel do professor consiste em conseguir que o aluno sinta uma real necessidade da comunicação por escrito.

VI — Podemos estabelecer um paralelo entre o aprender a falar e o aprender a escrever. A criança inicia a vida ouvindo formas lingüísticas. Pouco a pouco percebe a diferença existente entre, por exemplo, **anda** e **andou**. Em seguida é submetida a frases como "a criança anda depressa" e "o menino andou depressa". Inconscientemente dá-se conta que certas regras gramaticais e semânticas entraram em ação, transformando **and(a)** em **and(ou)**. A criança começa a interiorizar regras gramaticais descobertas, na sua maioria, por iniciativa própria. O total de interiorização constitui a competência lingüística da criança. A competência pode, em circunstâncias apropriadas, ser concretizada pela atuação. Em resumo: a criança ouve, analisa, interioriza e, por fim, atua.

No aprendizado da composição, a atividade não inicia com o escutar. O ponto de partida é a leitura. Em geral os melhores escritores saem das fileiras dos grandes leitores. O ensino de línguas modernas convenceu-nos que o **escutar** precede o **falar**. O método áudio-lingual, tão apregoado por estruturalistas de eficiência comprovada, soube valorizar a conexão íntima entre o **escutar** e o **falar** e a sua sucessão no tempo. Uma conexão semelhante e íntima existe entre a **leitura** e a **composição**. A gramática da língua escrita é pouco a pouco interiorizada pelo leitor, para, em ocasiões oportunas ser concretizada em composições pelo escritor. É a leitura que

30 op. cit. p. 297.

expõe o leitor a regras gramaticais, a transformações características da língua escrita. Paul Roberts frisa a impotência da lingüística em querer transformar pessoas que não lêem em escritores:

— but it (a lingüística) has no clever way of making writers out of nonreaders.³¹

Cabe ao professor a tarefa de incentivar constantemente a boa leitura. O fruto deste incentivo poderá ser colhido oportunamente na forma de composições bem elaboradas.

VII — No ensino da composição escrita existem, basicamente, dois métodos: a **composição livre** e a **composição controlada** ou **planejada**.

No exercício da composição livre o aluno simplesmente lança no papel o que lhe vem à cabeça a respeito do assunto solicitado.

Na composição controlada o aluno recebe uma orientação específica da parte do professor no sentido de poder atingir um resultado satisfatório na arte da composição literária.

Não sabemos qual dos dois oferece os melhores resultados. Cristina Bratt Paulston³² não vê evidência em admitir a superioridade de um ou de outro. Erasmus e Brière³³ preferem a quantidade de composição livre à qualidade. As experiências de Erasmus e Brière são contraditas por Dressel, Schmid e Kincaid que concluíram as suas pesquisas observando que a mera prática não melhora as habilidades em compor se não for aliada à qualidade no redigir.

mere practice in writing will not improve composition skills unless attention is given to the quality of writing.³⁴

Anita Pincas acha que os pontos de vista de Erasmus e Brière são 'ingênuos' e 'tradicionais' e lastima o não aproveitamento das descobertas da lingüística estrutural no ensino da composição:

although new teaching methods, based on the findings of structural linguistics, recognize the student's need for syste-

31 Op. cit. p. 333.

32 Paulston, Christina Bratt, Teaching Writing in the ESOL Classroom: Techniques of Controlled Composition, TESOL Quarterly, Volume 6, March, 1972, Number 1, p. 37.

33 Erasmus, Edward T. Second Language Composition Teaching at the Intermediate Level, Language Learning, X: 1 e 2, (1960) pp. 25-33. Brière, Eugène J. Quantity before Quality in Second Language Learning, XVI: 3 e 4, 1966, pp. 141-151.

34 Meckel, in Gage, 983.

matic and rigidly controlled teaching of pronunciation and grammar, they have not yet recognized the equal need in the field of composition teaching.³⁵

Em 1966, Slager já pôde admitir, com segurança, a obrigatoriedade do ensino da composição controlada:

The assumption, by now basic to the profession is that composition — writing beyond the sentence level — must be guided or controlled.³⁶

Para Bolinger, a composição já oferece as possibilidades de estilo e constitui um objeto a ser contemplado e elaborado com todo o vagar.

So writing enhances the possibilities of style. It is no longer something that issues from the mouth and vanishes in the air but is an object of art to be contemplated and worked upon as leisure.³⁷

VIII — E como corrigir as composições? Donald Knapp, no trabalho "a Focused Efficient Method to Relate Composition Correction to Teaching Aims"³⁸ parte da premissa que o estudante aprende do sucesso e não do fracasso. Conseqüentemente, o professor não deveria assinalar os erros e deficiências que ocorrem na composição do aluno mas deveria, em compensação, assinalar os aspectos positivos. O aumento de observações na composição do aluno, indicaria uma melhora gradativa. Para Knapp, a elaboração de uma composição constitui um exercício para o aluno e não a criação de um modelo.

Maryruth Bracy³⁹ relata as seguintes técnicas adotadas na eliminação de deficiências nas composições:

(1) comparar os erros da primeira composição com os erros de composições anteriores. Esta técnica apresenta um aspecto pragmático: o próprio aluno pode fazer grande parte deste trabalho comparativo;

35 Pincas, Anita. Structural Linguistics and Systematic Composition teaching to Students of English as Foreign Language, Language Learning, XII: 3, 1962, p. 185.

36 Slager, William R. op. cit. p. 77.

37 Bolinger, Dwight. Aspects of Language, New York, Harcourt, Brace and World, INC., 1968, p. 164.

38 Knapp, Donald. A Focused Efficient Method to Relate Composition correction to Teaching Aims, em H. B. Allen, Teaching English as a Second Language: a Book of Readings, New York, McGraw-Hill Co., 1965, pp. 271-280.

39 Bracy, Maryruth. Controlled Writing vs: Free Composition, TESOL Quarterly, Volume 5, September, 1971, Number 3, pp. 242 e 243.

(2) devolver as composições corrigidas aos alunos e recolhê-las uma segunda vez no fim do semestre. A menção só é conferida após a constatação das devidas correções feitas pelo aluno.

(3) Organizar uma lista de erros genéricos, extraídos das composições já corrigidas, e comentá-los oportunamente.

A equipe de professores da disciplina de Língua Portuguesa I do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, cujo programa se destina aos alunos da área de humanidades, elaborou, para a unificação da correção das composições por parte dos monitores, um "Gabarito de Correção" no qual constam 14 itens genéricos subdivididos ou não em itens específicos, que são os seguintes:

1. FONÉTICA: a) cacofonia, b) silabada.
2. ORTOGRAFIA
3. ACENTUAÇÃO: a) proparoxítona, b) paroxítona, c) oxítona, d) monossílaba, e) crase, f) outros: (diferencial, trema secundário, etc.)
4. PONTUAÇÃO: a) vírgula, b) ponto, c) ponto e vírgula, d) dois pontos, e) outros.
5. MORFOLOGIA: a) cruzamento, b) flexão.
6. SINTAXE: a) concordância nominal, b) concordância verbal, c) regência nominal, d) regência verbal, e) ordem das palavras, f) colocação dos pronomes átonos, g) emprego dos tempos e modos verbais, h) emprego das classes de palavras, i) estruturação sintática, j) outros.
7. ESTILÍSTICA: a) acúmulo, b) pleonasmo, c) chavão ou clichê, d) mudança de registro, e) outros.
8. VOCABULÁRIO: a) inadequação, b) imprecisão, c) repetição.
9. ESTRANGEIRISMOS
10. Falta, truncamento ou repetição de palavras, por distração, e grafia ilegível.
11. TRANSLINEAÇÃO
12. DESENVOLVIMENTO DO TEMA: a) parágrafos desconexos, b) desvio do tema, c) incoerência em relação ao plano, d) incoerência de raciocínio.

13. NORMAS EDITORIAIS

14. OUTROS CASOS

Exemplifiquemos: a falta ou o emprego inconveniente de uma vírgula é indicado na margem por 4a. O número 4 indica o item genérico PONTUAÇÃO. O a indica o item específico vírgula. O círculo convencional traz ao aluno a idéia de erro.

As sugestões eventuais também aparecem na margem, limitadas por um retângulo.

Não sugerimos nenhuma técnica específica a ser adotada na correção de composições. Sabemos que o lápis vermelho pode causar choques psicológicos. O traço vermelho em vez de eliminar o erro, grava-o. A descoberta do erro é um trabalho de pesquisa que cabe, em primeiro lugar, ao aluno. Após inúmeras correções exaustivas, os alunos continuam fazendo os mesmos erros. Paul Roberts⁴⁰ adverte que o ensino da composição é uma das grandes responsabilidades de toda a escola. O aluno não cai no relaxamento quando sabe que a correção é exigida pelo professor de Português pelos professores de línguas modernas e pelos professores de outras disciplinas.

IX — Para que os professores conheçam toda a problemática envolvida na elaboração de uma composição, para que se tornem bons analistas e críticos das composições dos alunos, e para que conheçam a natureza dos problemas encontrados por aquele que escreve, Kltzhaber aconselha que os próprios professores tentem transformar-se em escritores.

... the best way to increase the teachers' understanding of the writing process make them more perceptive analysts and critics of writing, and enable them to get better writing from their students is to concentrate on the teachers themselves as writers and thus show them at first hand the nature of the problems faced by any writer, whether student or professional.⁴¹

As composições sem valor podem ter origem nos problemas físicos, psicológicos, familiares, e outros, que afetam os alunos. Se considerarmos a composição como a criação de uma obra artística, devemos tomar como advertência a observação do ator:

Nas artes há momentos privilegiados e momentos mortos.⁴²

40 Op. cit. p. 332

41 Op. cit. p. 441

42 Da Novela: Carinhoso. TV Globo.

BIBLIOGRAFIA

- 1 — ARAPOFF, Nancy. **Discover and Transform: A Method of Teaching Writing to Foreign Students.** TESOL Quarterly, Volume 3, December, 1969, number 4.
- 2 — BALLY, Charles. **El Lenguaje y la Vida,** Buenos Aires, Editora Losada, S.A., 1962.
- 3 — BOLINGER, Dwight. **Aspects of Language,** New York, Harcourt, Brace and World, INC., 1968.
- 4 — BRACY, Maryruth. **Controlled Writing vs: Free Composition,** TESOL Quarterly, Volume 5, September, 1971, Number 3.
- 5 — BRIÈRE, Eugène J. **Quantity before Quality in Second Language Composition,** Language Learning, XVI: 3 e 4, 1966.
- 6 — ERAZMUS, Edward. T. **Second Language Composition Teaching at the intermediate Level,** Language Learning, X: 1 e 2, 1960.
- 7 — FRENCH, F. G. **The Teaching of English Abroad.** Part. I, English Studies Series 8, ed. H. G. Widdowson, Oxford University Press, 1971.
- 8 — GIRARD, Denis. **Linguistics and Foreign Language Teaching,** London, Longman, 1972.
- 9 — GORRELL, Robert M. e Charlton Laird, **Modern English Handbook,** Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1967.
- 10 — KITZHABER, Albert R. **New Perspectives on Teaching Composition.** College English, Volume 23, March 1962, Number 6.
- 11 — KNAPP, Donald. **A Focused Efficient Method to Relate Composition correction to Teaching Aims,** in H. B. Allen, *Teaching English as a Second Language; a Book of Readings,* New York, McGraw-Hill Co., 1965.
- 12 — LEES, Robert B. **The Promise of Transformational Grammar,** The English Journal, Volume III, May 1963, Number 5.
- 13 — LESTER, Mark. **The Value of Transformational Grammar in Teaching Composition,** in *Readings in Applied Transformational Grammar,* New York, Holt Rinehart and Winston, INC, 1970, ed. Mark Lester.
- 14 — MARKWARDT, Albert H. **Dictionaries and the English Language,** The English Journal, Volume III, May 1963, Number 5.
- 15 — MATTOSO CÂMARA JR. Joaquim. **Manual de Expressão Oral e Escrita,** 2ª. edição revista, Rio, J. OZON + EDITOR.
- 15 — ————. **Dicionário de Filologia e Gramática,** 3ª. edição revista e aumentada, Rio, J. OZON + EDITOR.
- 17 — PAULSTON, Christina Bratt. **Teaching Writing in ESOL Classroom: Techniques of Controlled Composition,** TESOL Quarterly, Volume 6, March, 1972, Number 1.
- 18 — PEYTARD, J. e É. Genouvrier. **Linguistique et enseignement du français.** Paris, Larousse, 1970.

- 19 — PINCAS, Anita. **Structural Linguistics and Systematic Composition teaching to Students of English as Foreign Language,** Language Learning, XII: 3, 1962.
- 20 — ROBERTS, Paul. **Linguistics and the Teaching of Composition,** The English Journal, Volume III, May 1963, Number 5.
- 21 — SLAGER, William. **Controlling Composition: Some Practical Classroom Techniques,** NAFSA Studies and Papers, English Language Series, Number 12, ed. R. B. Kaplan.